

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES
PROGRAMA DE DOCTORADO EN BELLAS ARTES

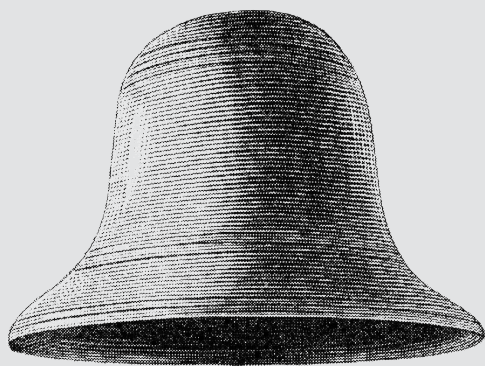


IMAGEN Y ROL DEL ARTISTA ENSEÑANTE EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR
CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN

DIRECTORA DE TESIS
MARÍA DEL CARMEN MORENO SÁEZ



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Programa de Doctorado en Bellas Artes



TESIS DOCTORAL

Imagen y rol del artista enseñante en la época contemporánea

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Clara Hernández Ullán

Directora

María del Carmen Moreno Sáez

Madrid 2019



U N I V E R S I D A D
COMPLUTENSE
M A D R I D

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. _____,
estudiante en el Programa de Doctorado _____,
de la Facultad de _____ de la Universidad Complutense de
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y
titulada:

y dirigida por: _____

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a ____ de _____ de 20 ____

Fdo.: 

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en
la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

IMAGEN Y ROL DEL ARTISTA ENSEÑANTE EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

ÍNDICE

0. Resumen	13
<i>Abstract [In English]</i>	15
1. Introducción: objetivos y estructura del trabajo	19
2. Metodología(s) y estado de la cuestión: una propuesta interdisciplinar	35
2.1. Cómo estudiar la figura del artista y su rol en la sociedad: conceptos e interdisciplinariedad	39
2.2. Principales problemas al estudiar la figura del artista	41
2.2.1. Problemas conceptuales: ¿qué se entiende por artista?	41
2.2.2. El problema del genio. El problema como clave: de la representación a la construcción del artista	43
2.2.3. Problemas metodológicos I. La falta de un campo específico	45
2.2.4. Problemas metodológicos II. Las fuentes secundarias y los estudios sobre los artistas: los artistas del Renacimiento y los estudios biográficos	47
2.3. Recursos metodológicos y marcos de referencia	51
2.3.1. De la historia cultural	53
2.3.1.1. ¿Qué es historia cultural? Historia cultural, antropología e historia social	53
2.3.1.2. Historia intelectual e historia de los intelectuales	56
2.3.2. De la historia del arte	59
2.3.2.1. La perspectiva marxista y la historia social del arte	59
2.3.2.2. Algunos trabajos sobre la figura del artista	62
2.3.2.3. La deconstrucción de Derrida	69

2.3.2.4. La crítica feminista	72
2.3.3. De la sociología del arte	76
2.3.4. De los estudios literarios: el Romanticismo y Paul Bénichou	84
2.3.5. De la educación artística e historia de la educación artística	85
2.4. La metodología de estudio de casos	91
3. La construcción de la figura del artista	99
3.1. El artista hasta el siglo XIX	103
3.2. El artista en el siglo XIX y el Romanticismo	109
3.2.1. Romanticismo: perspectiva general	109
3.2.2. Los mitos del Romanticismo sobre el artista	116
3.2.2.1. El mito del genio	116
3.2.2.2. Figuras y comportamientos artísticos del XIX: dandismo y bohemia	120
3.2.2.3. El artista como héroe moderno: Baudelaire	130
3.2.2.4. El artista como personaje: retratos, novelas y la creación de mitos.....	135
3.2.2.5. Artista hombre, artista mujer y el mito del genio	143
3.2.3. El artista y su contexto: la Academia, el Salón y el público. Reconocimiento y proyección pública del artista en el siglo XIX	149
3.2.4. Rol(es) del artista en el XIX	166
3.3. El artista en el siglo XX	185
3.3.1. Romanticismo y vanguardia	187
3.3.2. Primeras vanguardias del siglo XX: Marinetti, el futurismo y el modelo de artista moderno	191
3.3.3. El artista activador	197
3.3.4. Artistas de vanguardias: el genio, lo masculino y las mujeres artistas ...	203
3.4. Artista actual. ¿Modelo o modelos contemporáneos?	207
4. El artista enseñante I. Panorámica	213
4.1. Educación estética y educación artística hasta el siglo XX	219
4.1.1. La educación estética: filosofía y educación	221
4.1.2. La educación del artista y las academias de arte	242
4.1.3. El papel didáctico del arte: Academia, Estado y ciudadanía	253

4.2. Enseñanza artística y modernidad: el artista moderno y el cuestionamiento de la academia	256
4.3. El artista enseñante	264
4.3.1. El concepto de artista-enseñante (<i>artist-teacher</i>)	264
4.3.2. El rol social del artista y del artista enseñante: convergencias entre el desarrollo del rol social del artista y la educación artística	268
4.3.3. Artista moderno y artista enseñante: el concepto del artista pensador-activador y su relación con la enseñanza artística	270
5. El artista enseñante II. Estudio de casos	275
5.1. El artista enseñante desde la perspectiva de la vanguardia. Josef Albers, Bauhaus y Black Mountain College	280
5.2. El artista enseñante desde la contracultura y los movimientos sociales. Joseph Beuys	333
5.3. El artista enseñante desde la crítica institucional. Pablo Helguera y Olafur Eliasson	381
6. Conclusiones	413
<i>Conclusions [In English]</i>	425
7. Referencias bibliográficas	435
8. Lista de imágenes y mapas conceptuales	465



A mi familia.

A mi directora Carmen Moreno y al Departamento.

A Stefano.

o. RESUMEN



0. Resumen



El proyecto doctoral “Imagen y rol del artista enseñante en la época contemporánea” es un trabajo de investigación que tiene como objetivo el indagar, a nivel general, sobre la formación y la construcción de la figura del artista en la época contemporánea y, a nivel particular, sobre la figura del artista enseñante.

La figura del artista, a modo general, surge en su versión moderna como resultado de las construcciones sociales y culturales que se producen a lo largo, principalmente, del siglo XIX, a raíz del desarrollo de diversos conceptos románticos asociados al individuo y a la libertad creativa. Refrendado este arquetipo por las vanguardias, en el siglo XX surge, sin embargo, un modelo de artista que, a través de la educación artística, propone nuevos modos de ser artista y de jugar este rol en la sociedad. Así, el que denominamos “artista enseñante”, mantiene una relación ambigua con el modelo moderno de artista, ya que por una parte continúa la trayectoria de este al preservar muchas de sus premisas, mientras que por otra lo rebate al proponer otras formas de actuación y como consecuencia, otro rol. Este rol vendría determinado por las distintas visiones que sobre la educación artística tendrían una serie de artistas, generadas a partir de su interpretación de la tradición de la educación estética, que surgida a finales del XVIII mantiene una visión sobre la formación del individuo en la que lo estético es una parte fundamental. A lo largo del siglo XX y del XXI distintos artistas generan propuestas de este modelo de artista enseñante a partir de proyectos artístico-educativos y de textos y declaraciones, a través de los cuales manifestarán una serie de ideas en torno al espacio para la educación, a la relación entre artista y sociedad y al papel cultural y político de la educación artística en la contemporaneidad.

La estructura del trabajo se ha realizado de la siguiente manera. En primer lugar, tras la introducción, en la que se plantean las principales cuestiones sobre las que investigar y los objetivos del trabajo, se ha realizado un capítulo dedicado a la metodología y a los marcos de referencia del trabajo, en donde se analizan las diversas herramientas

conceptuales y metodológicas a utilizar para investigar este tema y donde se reflexiona sobre la necesidad de una perspectiva multidisciplinar para tratar un tema de estas características. Tras esto, los siguientes capítulos están dedicados a la propia investigación, que se ha dividido, siguiendo las necesidades del tema, en dos bloques. El primero se ha centrado en el análisis sobre la formación de la figura general del artista, principalmente a partir del XIX y a la configuración de un modelo del mismo con un rol social específico para la época contemporánea. El segundo bloque se ha dedicado a la figura del artista enseñante en concreto. Para esta parte, se ha realizado, en primer lugar, una breve síntesis de la filosofía de la educación estética y artística y su interpretación según distintos autores y artistas, un análisis de la relación artista-academia y otro sobre el concepto de artista enseñante y los roles asociados a este en relación al modelo general. En segundo lugar, se ha realizado un estudio de casos con los que se ha tratado de presentar una panorámica del artista enseñante en los siglos XX y XXI a partir del estudio de Josef Albers, Joseph Beuys, Pablo Helguera y Olafur Eliasson. Cada uno de estos casos ha sido estudiado en relación al contexto histórico y social en el que estos artistas desarrollaron su obra y su pensamiento, para lo cual se han analizado principalmente sus textos (declaraciones, conferencias, entrevistas...).

Por último, se presentan una serie de conclusiones que actúan como síntesis de las distintas consideraciones y análisis llevados a cabo a lo largo del trabajo. En esta síntesis se valora cómo responden los propios artistas, desde la educación artística, al rol del artista en los distintos contextos y las relaciones que establecen con estos. A raíz de esto, se proponen un conjunto de aspectos o reflexiones comunes, así como una serie de rasgos específicos de cada uno de los casos y los condicionantes contextuales (históricos, sociales y culturales) que forman cada uno.

Abstract [In English]

“Image and role of the artist-teacher in contemporary times” is a PhD project with the aim of investigating, broadly, the formation and construction of the artist figure in contemporary times and, specifically, the figure of the artist teacher.

The figure of the artist is in its modern version the result of social and cultural constructions, produced mainly during the 19th century due to the development of romantic concepts linked to the individual and creative freedom. Although this archetype is affirmed by the avant-garde, a new model of artist arises in the 20th century, which proposes, through art education, new ways of being an artist and of playing that role in society. Thus, the so-called artist-teacher maintains an ambiguous relation with the model of the modern artist, since he continues its trajectories by preserving many of its premises while, on the other hand, he refutes it by proposing other ways of acting and, as a consequence, a different role. This role would become defined by the different visions about art education held by a series of artists, visions generated as a result of their interpretation of the tradition of aesthetic education, born at the end of the 18th century and defender of the idea about the fundamental part of the aesthetic in education. Throughout the 20th and 21st century diverse artists make proposals of this model of artist-teacher by artistic-educational projects, texts and declarations, through which they express a series of ideas about education spaces, the relation between artist and society and the cultural and political role of art education in contemporary times.

The work is structured as follows. Firstly, following the introduction where the principal research questions and the work's objectives are presented, a chapter is dedicated to the project's methodology and frames of reference, where the different conceptual and methodological tools to be used in this research are analyzed, and where the need for a multidisciplinary perspective when addressing an issue of these characteristics is considered. After that, the following chapters are dedicated to the research itself, which is divided into two blocks as warranted by the subject at hand. The first one is focused on the analysis of the formation of the general artist figure since the 19th century, and on the configuration of its model and its specific social role for contemporary times. The second block is dedicated to the artist teacher in particular. For this part, first, a brief synthesis of the philosophy of artistic and aesthetic education and its interpretation by different

authors and artists is made, as well as an analysis of the artist-academy relation and an analysis of the concept of the artist-teacher and its associated roles in relation to the general model. Then, case studies are conducted to illustrate a panorama of the artist-teacher throughout the 20th and 21st centuries, via the analysis of Josef Albers, Joseph Beuys, Pablo Helguera and Olafur Eliasson. Each of these cases has been studied in relation to its historical and social context in which these artists developed their work and thinking, for which, mainly, an analysis of their texts (declarations, conferences, interviews) has been performed.

Finally, a series of conclusions are presented, that work as a synthesis of the different considerations and analyses carried out throughout the work. This synthesis contemplates the responses of the artists, through art education, to the roles of the artists in their different contexts and the relations they establish with these. Lastly, and as a result, a set of common aspects and considerations is proposed, as well as a series of the characteristics specific to each case and the contextual conditions (historical, social, and cultural) that formed them.

I. INTRODUCCIÓN



1. Introducción, objetivos y estructura del trabajo



Al indagar sobre las ideas y los conceptos que plantean los artistas en la época contemporánea subyace una cuestión original y constante, e inherente al propio hecho de ser artista: ¿qué significa ser artista? A partir de ahí, surgen otras preguntas relacionadas con esta, tales como ¿qué implicaciones culturales, sociales y políticas tiene o puede tener el ser, actuar y presentarse como artista?, ¿qué significado cultural tiene las obras y los discursos de los artistas según se auto-definan o según sean definidos por la sociedad?, ¿quién y cómo determina qué es un artista y por qué? Si además se trabaja con artistas vinculados con la educación, los interrogantes que se producen en torno a este asunto no solo se multiplican, sino que se entremezclan con una amplitud de materias y de disciplinas, en las que intervienen nuevos y más complejos argumentos. Así, aquellos artistas que se consideran como artistas enseñantes se plantearán las interacciones entre arte y educación, entre artista y enseñante.

Aun cuando las reflexiones por parte de los propios artistas se muevan entre una gran variedad de conceptos, el rol y la identidad del artista sigue siendo en gran medida el centro, consciente o no, de estas, pues condiciona la manera en la que se va a construir tanto la obra como la figura pública de artista que la realiza.

Así, el objetivo de este trabajo es indagar sobre la construcción de la figura del artista y sobre los distintos planteamientos que sobre el artista como enseñante se plantean en la época contemporánea con el fin de explorar esta figura y su rol sociocultural, examinar los distintos discursos que proponen los varios artistas que se analizan y tratar de establecer algunos nexos en común, así como definir los rasgos propios que cada contexto imprime sobre ellos. La idea no es la de trazar un modelo de artista enseñante que suponga una suerte de arquetipo general o generalizable, sino más bien plantear diversos enfoques sobre esta figura, entrelazarla con su contexto y observar cómo responde a este a través de sus propuestas en torno al arte y la educación.

El trabajo está dividido en dos bloques temáticos que, si bien están directamente relacionados, trabajan temas distintos y desde distintas perspectivas. El primer bloque, que se corresponde con el capítulo 2, está dedicado al análisis e indagación sobre la construcción de la figura del artista. Para ello, se ha estudiado principalmente las causas y el desarrollo de ese proceso de construcción del artista como figura contemporánea que se lleva a cabo en el siglo XIX. Para hacerlo, se ha investigado tanto la configuración de la imagen y del mito como la estructura sobre la que se sostiene el artista como actor social y cultural, buscando las relaciones entre ambos procesos y las influencias mutuas que generan el conjunto de la figura. En este caso, se han utilizado fuentes secundarias, principalmente procedentes de historia cultural, del arte, de la literatura y de sociología del arte; no se ha realizado un análisis sobre artistas específicos puesto que esa metodología se ha reservado para el segundo bloque, ya que el objetivo del primero era el de generar una base sobre el artista para poder trabajar posteriormente sobre el artista-enseñante. Así, se ha buscado trazar una idea o concepto general de artista en la cultura contemporánea sobre el que sustentar roles asociados, proyecciones y discursos que reflexionen en torno a esto desde la educación artística.

El segundo bloque está dedicado específicamente a la figura del artista enseñante, en el contexto occidental contemporáneo (Europa –concretamente Alemania– y Estados Unidos). La perspectiva sobre este tema varía con respecto al primer bloque: si en aquel se investigaba una figura que, a pesar de las posibles dificultades que se dan a la hora de definirla bajo unos parámetros específicos, tiene una presencia concreta en la cultura y la sociedad contemporánea, y por lo tanto, se intentará definir su rol social, el artista enseñante supone una figura más indeterminada. El artista enseñante encierra problemáticas relacionadas, por ejemplo, con el propio término y los aspectos que engloba. Así, la propia naturaleza del tema hace también que varíe la metodología empleada y el tipo de fuente y de marcos de referencia utilizados, siendo en este caso más propio de la historia del arte y de la historia de la educación artística. Por otro lado, se utilizan fuentes mayoritariamente primarias para el estudio de los casos, puesto que con ellos se busca analizar la figura del artista enseñante a partir de tres casos distintos (de épocas diferentes y con perspectivas distintas), y esto se ha realizado principalmente a través de los discursos de los propios artistas (textos, conferencias, entrevistas). Siendo esta la parte final de este segundo bloque, está precedida por una breve historia de la educación artística hasta el siglo XX, centrada en las relaciones entre los artistas y la academia, y en el papel de esta en el desarrollo del artista como tal. Además, se ha

procurado aportar una breve visión sobre las distintas concepciones de la educación estética desde finales del XVIII y del XIX por su valor para el desarrollo de las posteriores teorías y perspectivas en torno al lugar del arte en la educación.

En cuanto a la elección de los casos, se ha optado por tratar tres bloques, centrados cada uno de ellos en una figura principal pero trabajando otras figuras o elementos allegados y relacionados de algún modo, excepto en el último bloque que se ha dividido en dos artistas. Cada artista se ha elegido por pertenecer a un contexto histórico y cultural específico, el cual actúa como circunstancia fundamental en el desarrollo de las diversas teorías. Así, el primer bloque está dedicado a la propuesta del artista enseñante desde el pensamiento de la vanguardia a través de Josef Albers. En torno a este se han analizado también las escuelas Bauhaus y Black Mountain College, por su papel como contextos en los que este artista desarrolla su trabajo como artista y como enseñante, pero también por ser el objeto de su trabajo, en tanto que contribuyó a crearlas y conformar lo que fueron; es decir, por haber sido contexto y proyecto de este artista (sobre todo Black Mountain College). El segundo bloque se ha centrado en las propuestas de los artistas enseñantes desde el contexto de la contracultura y los movimientos sociales de los años sesenta y setenta, tomando como figura principal a Joseph Beuys pero incluyendo, brevemente, otros artistas con quienes compartía algunos puntos de vista sobre el arte y la educación, con el objetivo de relacionar todas estas propuestas y enmarcarlas bajo ese contexto social y cultural. Por último, el tercer bloque está dedicado la visión que sobre este tema aportan dos artistas actuales inscritos en la crítica institucional, que son Pablo Helguera y Olafur Eliasson. Con proyectos de índole diversa, estos comparten algunos aspectos de gran relevancia para el contexto actual como es la relación con las instituciones artísticas y la manera de inscribir en el sistema actual el papel de la educación artística y del artista.

Como se ha comentado, en todos los casos se ha tratado de hacer análisis de los discursos de estos artistas, por lo que este se ha centrado sobre los textos más que sobre las obras artísticas de estos (por supuesto, teniendo en cuenta que las fronteras entre lo artístico y lo educativo son, en estos casos, muchas veces difusas, sobre todo en Beuys). Por este motivo, se ha buscado, en la medida de lo posible, transcribir los textos (o parte de ellos) a los que se hace referencia, puesto que se ha considerado importante aportar esta fuente de manera directa, para, sobre ello, estructurar la reflexión propia.

En cuanto al tipo de público al que estos artistas enseñantes se orientan, será en cierto modo tanto general como específico: dado que reflexionan en torno al propio concepto y

papel del artista y a su relación con el receptor, los proyectos educativos que plantearán todos los casos tendrán como objetivo un público adulto, de carácter general, al que se considerará a la vez (como se verá sobre todo en el paradigmático caso de Beuys) como público artístico, es decir, como público capaz e idóneo, en su propia condición de público, de ser artistas.

El objetivo de este estudio de casos sería así el plantear qué distintas propuestas realizan diversos artistas en relación a la educación artística y en qué posición se sitúan con respecto a ella. Es decir, no se ha tratado tanto de hacer una historia de la educación artística desde la perspectiva de la educación artística en sí (como disciplina), sino desde la perspectiva del artista como eje y como sujeto realizador de esta. De esta manera, se ha buscado con este trabajo contribuir, por un lado, a la indagación sobre la figura del artista y las distintas aproximaciones que los propios artistas hacen sobre ella, y por otro, a la educación artística desde la experiencia de los artistas.

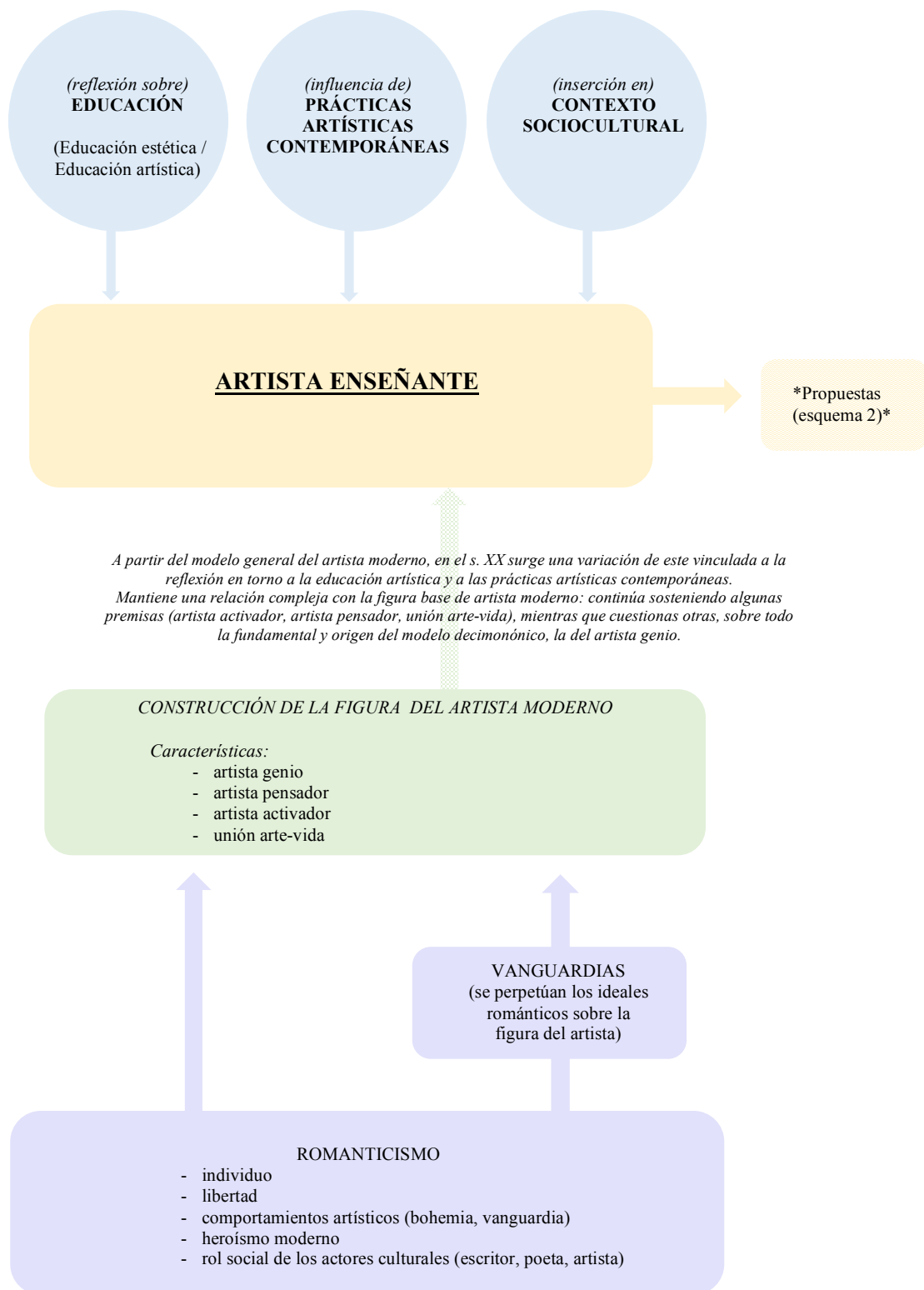
Resulta necesario hacer notar, por otra parte, que si bien en la selección de los casos de artistas enseñantes no aparecen artistas mujeres, esto se ha debido a la siguiente razón: habiendo valorado la posibilidad de incluir otros casos para cada bloque, como las *bauhäuslers* Anni Albers o Marianne Brandt, las feministas Judy Chicago y Miriam Schapiro –mencionadas brevemente en el punto 5.2–, o como Tania Brugera con su proyecto *Cátedra Arte de Conducta*, finalmente se ha optado por dejar para más adelante este análisis, al ver necesario el realizarlo no solo desde la perspectiva del artista enseñante y la educación artística, sino también, y necesariamente, desde la perspectiva de género, en el que estaría incluido un marco teórico específico con objeto de otorgar la adecuada profundidad. Al considerar que incorporar esta perspectiva haría excesiva la carga conceptual del trabajo y que esto podría provocar una desestructuración de la línea de investigación trazada, y con objeto de evitar la acumulación de temas y conceptos y el consiguiente riesgo de superficialidad, se ha decidido separar los casos de artistas mujeres, para ser analizados, incluyendo la mencionada perspectiva de género y las aportaciones teóricas del feminismo, más adelante, en otro trabajo específicamente dedicado a esto.

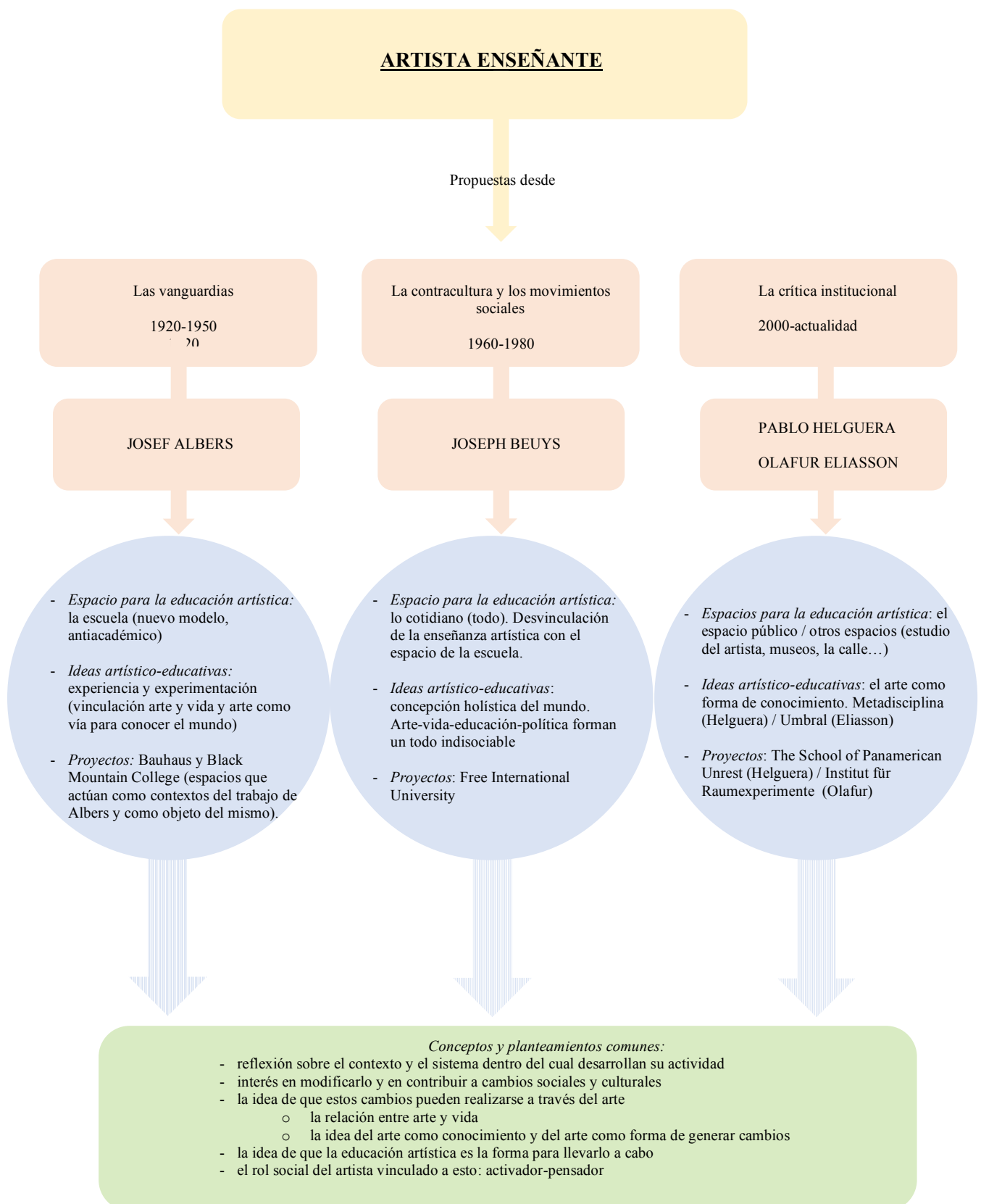
Como apunte final, habría que añadir que se ha decidido utilizar las normas de citación bibliográfica Chicago 16ª edición –versión sistema de notas a pie de página y bibliografía–. Se ha elegido esta opción por entenderla como la más apropiada al tipo de texto y a sus necesidades (ya que con el sistema de nota al pie no se interrumpe la lectura

y se puede consultar en la propia página la referencia citada), así como por ser uno de los estilos recomendados para el área de arte y humanidades¹.



¹ Véase en https://uc3m.libguides.com/guias_tematicas/citas_bibliograficas/estilo-chicago y en https://biblioguias.uam.es/citar/estilo_chicago.





2. METODOLOGÍA(S) Y ESTADO DE LA CUESTIÓN: UNA PROPUESTA MULTIDISCIPLINAR



2. Metodología(s) y estado de la cuestión: una propuesta interdisciplinar



2.1 Cómo estudiar la figura del artista y su rol en la sociedad: conceptos e interdisciplinariedad

A la hora de estudiar la figura del artista, lo primero que se plantea es qué se entiende por la propia “figura del artista”. En este caso, se ha interpretado esta denominación algo genérica como el estudio de su rol social y de su imagen (o mejor dicho imágenes) en la cultura. Sobre esto último también es necesario especificar y precisar qué se está entendiendo aquí por estos conceptos. “Cultura” se utiliza (y se utilizará a lo largo del trabajo) de forma amplia y siguiendo las concepciones provenientes de la antropología, por lo que no se hará tanto referencia a las tradicionalmente denominadas “alta cultura” o “cultura popular”, sino a ese sustrato general sobre el que se producen las acciones humanas. Sobre la imagen, lamentándolo, no se tratará apenas el tema específico de la “imagen” en sí (como teoría de la imagen), ya que sería entrar en otro campo, el de los estudios visuales, que con pesar no se puede abarcar en este trabajo por las limitaciones que se le imponen, tanto temática como puramente de extensión. Por lo tanto, al hablar de “imagen” o “imágenes” de artistas, se hará referencia a las representaciones y autorrepresentaciones (tanto visuales como textuales), a los mitos y mitologías asociadas, a los comportamientos normativos y a los alternativos (a veces normativizados después), a las simbologías, a las puestas en escena o a la proyección de la persona como artista, y, en fin, a todo aquello que, dicho de forma simple, se entienda como la manera de estar y relacionarse en y con el mundo. En cuanto al rol social, se ha denominado con esto precisamente estas relaciones que se establecen entre los artistas y la sociedad a la que pertenece, de las que se deriva la manera en la que se comunica con otros sectores culturales de su época (por ejemplo los escritores), las relaciones que establece con las

estructuras sociales, y, en menor medida, económicas, y cómo esto afecta a su identidad como artista, o, mejor dicho, a la construcción de esta. En todo caso, y como se podrá ver, los análisis se centrarán más en el aspecto simbólico (o, en este caso, en cómo estas relaciones sociales afectan a lo simbólico) que el estrictamente sociológico, un enfoque y un contenido que sin embargo no se desatenderá en ningún momento a la hora de realizar el análisis, por mucho que estos estén centrados en lo primero.

Visto esto, se puede advertir que para poder realizar un análisis sobre esto, que aspira a responder, por lo menos en parte, a la gran complejidad del tema, va a ser necesario utilizar recursos, metodologías, perspectivas y estrategias de diferentes ramas de las ciencias sociales y humanas. Pero esto debe traducirse no tanto en una variedad de recursos y herramientas metodológicas de diversas ramas, sino en la creación de un estudio cuya característica fundamental sea la interdisciplinariedad. Es decir, entender lo interdisciplinar no como una acumulación de teorías y recursos de diversas ramas, sino como una metodología en sí, sustentada sobre la trayectoria y las cualidades de distintas disciplinas relacionadas entre sí pero cuyas distintas características permiten abordar un objeto de estudio con más perspectivas.

Antes de entrar en el punto sobre las distintas disciplinas desde las que se puede abordar la figura del artista (o una parte de esta), se va a trazar un breve esbozo de cuáles son los principales problemas a la hora de estudiar dicha figura. Esto se ha planteado así para poder entender después por qué se utilizan determinadas metodologías y recursos y para orientar la búsqueda dentro de cada una, sabiendo de antemano algunas de estas claves.

2.2. Principales problemas al estudiar la figura del artista

2.2.1 Problemas conceptuales: ¿qué se entiende por artista?

Cos'è un artista? Ponendo la questione dal punto di vista storico, non ha senso cercare la risposta a tale interrogativo in un dizionario. Una definizione statica sarebbe inutile dal momento che i ruoli sociali, e di conseguenza l'identità di pittori e scultori [...] nel corso degli ultimi otto secoli è cambiata moltissimo. Il pubblico ha guardato agli artisti, e gli artisti hanno considerato se stessi, in modi assai differenti. Il loro reclutamento e la formazione, la collocazione nella società, le opportunità offerte, i condizionamenti subiti, tutti quanti questi fattori sono mutati nei vari periodi².

Uno de los primeros problemas que se plantean es precisamente qué se entiende por artista. Teniendo en cuenta, como señala Burke en la cita anterior, los cambios de significado de esta palabra y las variaciones de contenido que se dan, por ejemplo, con el Renacimiento (el bien estudiado tema de los progresivos cambios del concepto para significar del artesano al artista), así como los cambios en las ideas y manifestaciones artísticas a lo largo del siglo XX (afectando lo que puede ser y significar un artista), no resulta sencillo determinar un objeto de estudio claro y estrictamente delimitado. Además, como pone de manifiesto Catherine Soussloff, el objeto historiográfico de “artista” encierra una serie de problemáticas metodológicas y conceptuales para el propio estudio de la historia del arte a la vez que es uno de los ejes sobre lo que se estructura la rama, a su vez una de las principales constructoras de dicho concepto, especificando: “the artist exists as the product of art historical methods used to explain the object in culture”³.

Así, entre los cambios de significado de la palabra a lo largo del tiempo y su carácter de constructo *naturalizado* (y asumido como natural), la concreción del concepto de artista resulta casi irrealizable, además de inadecuado para el estudio del tema.

² Peter Burke, "L'artista: momenti e aspetti" in *Storia dell'arte italiana. L'artista e il pubblico*, ed. Giovanni Previtali (Torino: Einaudi, 1979), p. 85.

“¿Qué es un artista? Posicionando la cuestión desde el punto de vista histórico, no tiene sentido buscar la respuesta a tal interrogativo en un diccionario. Una definición estática sería inútil teniendo en cuenta que los roles sociales, y como consecuencia, la identidad de los pintores y escultores [...] ha cambiado mucho en el curso de los últimos ocho siglos. El público ha mirado a los artistas, y los artistas se han considerado a ellos mismos, en modos sumamente diferentes. Su reclutamiento y su formación, la colocación en la sociedad, las oportunidades ofrecidas, los condicionantes inmediatos, todos estos son factores que han cambiado a lo largo de los distintos periodos.” (traducción propia).

³ Catherine M. Soussloff, *The Absolut Artist. History of a Concept* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997), p. 14.

“el artista existe como producto de los métodos que la historia del arte utiliza para explicar el objeto en la cultura”. (traducción propia).

Por lo tanto, (y aunque hubiera podido parecerlo en un primer momento), no es este el lugar para determinar *qué es* concretamente un artista, ya que ello implicaría entenderlo de una manera única, homogénea y uniforme, cuando, además de lo explicado sobre el concepto, la complejidad de las formas artísticas contemporáneas no permiten un acercamiento con tales límites a esta figura. Al tratar la figura del artista pues, se impone la necesidad de no buscar una definición uniforme, sino más bien de investigar qué se entiende en determinados momentos y espacios por artista y por qué, sobre qué elementos se sustentan este significado y qué implicaciones tiene a nivel cultural. Es una figura cuya importancia ha ido aumentando, hasta poseer ahora una enorme relevancia en la cultura actual, no solo como generadora de obras y de patrimonio, sino, y quizá esto es lo más relevante (como se verá), como portadora de ideas y reflexiones contemporáneas. Pero esto no quiere decir que todos los artistas, ni mucho menos, vayan a ser interpretados (ni autointerpretados) de esa manera, sino que, además de ser un término vago y fluctuante, dentro de la categoría de lo que se puede entender como “artista”, hay infinitas variaciones y variedades, con nuevos conceptos que encierran muy diversas maneras de ver e interpretar el mundo. Por ello, debido a la dificultad que tendría aspirar a una definición única (además de a su probable ineficacia), la solución a este problema ha resultado ser uno de los pilares de este trabajo, ya que es esta precisamente el análisis de la construcción del concepto. Porque aunque se utilicen los mismos términos, los conceptos y las ideas asociadas a estos, van variando, generando un ente variable que no es sino una constante construcción.

Por otro lado, no se pueden tampoco desatender los significados más utilizados (al menos en la época contemporánea) para esta palabra, aunque solo sea por tener en cuenta cómo se entiende habitualmente. En este caso, “artista” se entiende normalmente asociado a los artistas plásticos, pero también a los actores y a los intérpretes musicales (más que a los compositores). Y de esta forma es como se va a utilizar en este trabajo, es decir, en referencia a los artistas plásticos. Sin embargo, y teniendo en cuenta lo anterior, se va a realizar, por un lado, una exploración de cómo se ha generado la idea contemporánea de artista, y, por otro, y como parte de este proceso, se va a enlazar la figura del artista plástico con la de otros creadores (como son los escritores y poetas en el XIX) tratando de desdibujar en parte los límites entre las distintas disciplinas para ver precisamente contactos y conexiones que participan en las mutuas construcciones culturales.

2.2.2 El problema del genio. El problema como clave: de la representación a la construcción del artista

Uno de los pilares fundamentales de la concepción del artista en la época contemporánea es el “genio”. El genio como mito romántico es el fundamento sobre el que se basa la idea del artista moderno, y a este están asociados lo que Nathalie Heinich entiende como sus “requisitos”: Ces réquisits de la conception moderne, romantique, de l’artiste, sont notamment le don inné, l’inspiration, l’individualité, l’originalité⁴.

El concepto del genio lo abarca todo, penetra en cada rincón de estos “requisitos”, porque ese don innato, la inspiración, la individualidad y la originalidad, no se pueden comprender sin la presencia, más o menos visibilizada, del “genio” del que son manifestaciones. Esta es la concepción romántica que, como se verá, se traslada íntegramente a las vanguardias y permanece con una envidiable vitalidad durante todo el siglo XX y, a pesar de las críticas a este modelo de artista-genio (que también se verán), hasta el XXI.

Ahora bien, más allá de identificar qué es (o mejor dicho, qué se entiende por) el “genio”, la historia del concepto, sus distintos significados a lo largo del tiempo y su peso en la idea del artista moderno, el problema llega al observar la imbricación entre el concepto contemporáneo de artista y el de genio. Es decir, el concepto del genio no es un mito del XIX que ha sobrevivido con mayor o menor gloria, ni siquiera es tan solo un componente más del constructo “artista”, sino que está a tal punto enredado con él, que su separación para analizarlos de forma independiente haría que, individualizados, perdieran su significado, anulando cualquier intento de análisis.

Pero este problema inicial, más que plantear un inconveniente, en realidad favorece al estudio del artista, ya que propone hasta qué punto un concepto está formado por otros, de cuya relevancia no siempre se es consciente. En este caso, la idea del genio es partícipe de la propia configuración de la idea moderna (y entiéndase moderno como romántico, ya que la modernidad, otro término conflictivo, se entenderá en este trabajo desde el siglo

⁴ Nathalie Heinich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs* (Paris: Klincksieck, 1996), p. 37.

“Estos requisitos de la concepción moderna, romántica del artista, son notablemente el don innato, la inspiración, la individualidad y la originalidad”. (traducción propia).

XIX o finales del XVIII) del artista: es decir, la idea moderna del artista nace *con el “genio” dentro de sí*; el genio no es algo externo, sobre lo que se apoya, sino que en la modernidad, el artista, para ser artista, debe ser genio.

Una vez entendido esto, se plantea el análisis desde una perspectiva más amplia en la que se busca entender las relaciones entre estos dos conceptos ya de por sí unidos, y a su vez las representaciones e ideas asociadas sobre las que se va generando esta suerte de edificio en cuyo espacio se aúnan imágenes, mitos y referencias culturales.

Por ello el concepto del genio tiene tanta importancia y resulta fundamental para pasar de un análisis de la mera representación del artista a la misma construcción del artista, en la que la representación (y la autorrepresentación) forman parte de esta. Se establece así lo que se podría metaforizar como un círculo o un movimiento circular de retroalimentación que se puede observar con el ejemplo (que se tratará específicamente en el capítulo 2) de las novelas de artista: la novela del artista, en principio, es una representación del artista del momento, pero en realidad actúa como un elemento de la construcción de esta figura, que, además, lleva a cabo un escritor con el objetivo de representarse a sí mismo y poner de manifiesto, en boca de otro actor (otro creador, podríamos decir) su propia identidad. Es decir, que al priorizar (aparentemente) la construcción sobre la representación, no se está, ni mucho menos, olvidando esta última, sino que se está incorporando esta al mecanismo de la primera: la construcción por medio de la representación⁵.

El problema que genera la utilización de la idea de “construcción” es, como explica Peter Burke, “¿quién lleva a cabo la construcción?, ¿con qué constricciones?, ¿a partir de qué?”⁶. Es esto lo que se ha intentado responder, en la medida de lo posible, (y asumiendo que la dificultad de responder a esta cuestión dejará partes irresueltas y generará un trabajo necesariamente incompleto), en el capítulo 2, a través del análisis de las representaciones (en la ficción literaria –novelas– y, en el siglo XX y XXI cinematográfica) y autorrepresentaciones (autorretratos, pero también en la puesta en escena, siguiendo la idea de presentación dramática de Goffman⁷, del artista en la sociedad –donde se tratará además los temas de la celebridad y la fama).

Porque, como en cada grupo social, la construcción de la identidad es un proceso tanto individual como social, pero en el caso de los artistas la parte individual y personal (o sea la autorrepresentación) es más marcada teniendo en cuenta que los artistas son

⁵ Peter Burke, *¿Qué es historia cultural?* (Barcelona: Paidós, 2017). p. 97.

⁶ Ibid. p. 123.

⁷ Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Buenos Aires: Amorrortu, 2001).

productores culturales y, en muchos casos, la proyección social del artista o bien es parte de su obra, o es muy relevante para la apreciación de esta.

Por ello, resulta de tanta importancia el concepto y el mito del genio y de tanta utilidad el tomarlo como hilo conductor para desentrañar la construcción de la figura del artista y observar hasta qué punto condiciona otros factores relacionados con este, como la recepción del público, el peso en las artistas mujeres o la importancia para el mercado del arte contemporáneo.

2.2.3 Problemas metodológicos I. La falta de un campo específico

Otro de los problemas, o por lo menos, de inconvenientes a la hora de estudiar la figura del artista, es que no existe un campo específico de estudio del artista como actor social, tanto a nivel individual como grupal. Esto no quiere decir, obviamente, que no exista investigación sobre los artistas, sobre artistas individuales, sobre la relación de los artistas con la sociedad, sobre el pensamiento de los artistas, etc., sino que no está establecido como campo de estudio definido y específico, como sí lo está, por ejemplo el caso de los intelectuales⁸. Esto quiere decir que los estudios que hay no se enmarcan en un corpus común, cuyas ventajas serían, entre otras, que proporcionaría una base y una metodología, proporcionaría una serie de debates sobre esta figura (que se podrían plantear al haber un espacio en el que proponerlos), y facilitaría la labor investigadora al tener un ámbito definido y de referencia (que no un canon), por ejemplo. La variedad de estudios que hay se encuadran cada uno en un ámbito diferente, lo cual por un lado es un inconveniente, debido a la dispersión y a las lagunas, aunque por otro puede ser utilizado de forma positiva al establecer una necesaria interdisciplinariedad: como se verá más adelante, para estudiar la figura del artista es necesario introducirse en distintos campos y manejar sus diversos recursos, incluso aunque se haga desde una perspectiva concreta. Por ejemplo,

⁸ El estudio de los intelectuales es una rama de la historia cultural, trabajada sobre todo en Francia.

este estudio podría contextualizarse dentro de la historia cultural (que a su vez se apoya en otras disciplinas), pero para su realización ha sido necesario contar con recursos y metodologías de la historia del arte, de la sociología del arte, de los estudios culturales, de la teoría feminista, y de los estudios literarios.

Por ello, este sistema interdisciplinar se tendría que mantener igualmente si se formalizara un campo de estudio de la figura del artista, algo que por otra parte se propondrá más adelante siguiendo en parte el modelo de los intelectuales.

Sobre lo que se comentaba unas líneas más arriba del problema de la dispersión, este se traduce, en un modo práctico, en los siguientes problemas: los trabajos, al pertenecer a otras ramas concretas, normalmente no trabajan la idea del artista a un nivel más general o panorámico, sino a niveles más reducidos. Esto no es algo negativo de por sí, pero al no contar con unas perspectivas más amplias, los artistas siempre quedan inscritos en una determinada época y espacio, primando por ejemplo los conceptos de tradición, de escuela, o de nación.

Por otro lado, al estar separadas como disciplinas “historia” e “historia del arte”, los estudios de historia cultural no tratan apenas el arte y los artistas, focalizándose en otros aspectos de la cultura, y en muchos de los de historia del arte suelen primar aspectos más conceptuales del arte, frente a las relaciones entre contexto, artistas y sociedad, exceptuando, claro está, la rama de la historia social del arte, como se verá más adelante, que, junto con la sociología del arte, se ha encargado de estudiar estas relaciones.

El que no haya un campo específico genera también el problema de cómo sustentar la parte teórica de un estudio sobre la figura del artista, como actor social, en la época contemporánea, utilizando las fuentes secundarias disponibles, ya que estas se podrían resumir en dos grandes grupos que, por sus características, plantean dos problemas: el de la limitación temporal y el de la individualidad. Sobre el primer problema, una gran parte de los estudios sobre la figura del artista y la evolución de su rol social están centrados principalmente en el Renacimiento y en el paso del artesano al artista. El segundo problema sería el de la individualidad: una gran parte de la historia del arte se ha sustentado sobre la biografía de artistas, lo que quiere decir que hay incontables estudios sobre artistas pero centrados específicamente sobre figuras concretas, sus vidas y sus obras.

A pesar de esto, que es por supuesto una generalización, existen también muchos estudios sobre artistas centrados en estos de forma colectiva, como pueden ser, para la época

contemporánea, los dedicados a los grupos que formaban los distintos movimientos de vanguardia o a los que formaron escuelas, como la Bauhaus o la Black Mountain College, que se estudiarán más adelante. Este tipo de análisis, como también se explicará más adelante, resultan de gran interés, pues a pesar de su especificidad, generan una mirada diferente tanto hacia la figura del artista como hacia las creaciones artísticas, destacando sus aspectos relacionales y lo colectivo frente al mito del genio artístico individual y sin que esto signifique pasar por encima de las características de cada artista y sus ideas.

2.2.4 Problemas metodológicos II. Las fuentes secundarias y los estudios sobre los artistas: los artistas del Renacimiento y los estudios biográficos

Pues bien, como se comentaba, se han aunado en dos grupos los tipos de estudios mayoritarios que se pueden encontrar a la hora de estudiar la figura del artista.

El primero de ellos, los estudios sobre los artistas en el Renacimiento, es, dentro de este terreno, lo más cerca que se podría encontrar a un campo definido de estudio. Lo que se destaca de este tipo de estudios es precisamente la perspectiva con la que se realizan, ya que es uno de los temas en los que se analiza el rol social del artista como tal, enmarcándolo en un contexto y sus características. Esto es así porque, como es bien sabido, es en este momento en el que “nace” la concepción moderna (aunque aquí habría que matizar y quizá decir “protomoderna”) de artista: de la consideración de artesano se pasa a la de artista, de situarse en estatus social bajo al pertenecer su labor y su profesión a las artes mecánicas, se pasa a una elevación de la posición social al considerar su profesión más cercana a las ciencias (de ahí el interés, por ejemplo, de Leonardo de vincular artes y ciencias) y a las artes liberales en general.

Es decir, los estudios se centran mayoritariamente en ese punto, en la generación de la idea de artista⁹, pero no suelen adentrarse más allá del XIX, del que se suele mencionar algunos aspectos generales (precisamente la idea del genio y sus secuaces: originalidad, individualidad, etc.), ya que, quizá en lo que peca esta perspectiva es en un excesivo historicismo, que entiende que una vez nacida la idea de artista moderno, el resto es un desarrollo lineal y lógico (causa-efecto) hasta el XIX, pero sin adentrarse en el proceso en sí del desarrollo del concepto.

El segundo grupo sería el del modelo de biografía de artistas. Sería un absurdo intentar siquiera hacer un pequeño compendio de las principales biografías de los más famosos artistas, puesto que devendría una tarea tanto inabarcable cuanto infructuosa para el objetivo de este trabajo. Tan solo se pondrá de manifiesto que este modelo es el principal tipo de publicación, y tanto a nivel divulgativo como académico, de estudios sobre artistas, un modelo que, como han señalado algunas críticas, por ejemplo desde el feminismo, perpetúa la idea de *historia del arte* = *artista/genio* + *obra maestra*.

De hecho, Soussloff analiza la biografía del artista como una de las bases fundamentales de la historia del arte, como el pilar sobre el que se construyó la propia disciplina desde sus orígenes, manteniéndose así hasta hoy y siendo sus consecuencias apenas cuestionadas o analizadas desde la misma¹⁰.

Todo esto no quiere decir que las biografías sean un mal modelo para estudiar a los artistas, ni mucho menos, ya que tienen un papel fundamental y son completamente imprescindibles para analizar en profundidad estas figuras y su pensamiento. El problema y la crítica que se hace no es a las biografías en sí, ni siquiera a que esto sea un modelo tan común, sino a que su predominio no solo oscurece o coarta otro tipo de formas de estudiar el artista, sino que contribuye, (independientemente de la calidad de las biografías) a mantener el citado sistema. Resulta necesario insistir que no son los estudios biográficos en particular, sino la hegemonía de este sistema, lo que genera esa visión de la historia del arte. Es decir, que su generalización como método de estudio frente a otras propuestas perpetúa algunas de las imágenes más típicas del artista y no indaga sobre el propio concepto de este.

⁹ Dado que una pequeña muestra de algunos de estos estudios se verá en el siguiente capítulo al analizar precisamente este momento de la evolución de la figura del artista, no son citados aquí para evitar repeticiones.

¹⁰ Soussloff, *The Absolut Artist. History of a Concept*.

Por otro lado, las biografías de calidad sobre artistas (igual que sobre cualquier personaje histórico) pueden proporcionar una gran cantidad de información de valor para elaborar cualquier trabajo sobre la figura del artista en general, ya que es a través de este tipo de trabajos como se puede apreciar la relación entre un artista (concreto) y su contexto (concreto), para, a raíz de eso, elaborar una teoría más amplia. Por ello, son una fuente fundamental para los estudios de casos, que, como se verá más adelante, son un recurso también de gran importancia para elaborar un estudio sobre el artista general, una metodología que se lleva a cabo en este trabajo por considerarla la más idónea para este tema.

Como conclusión a los principales problemas que se pueden encontrar al estudiar la figura del artista se podrían resumir de esta forma en la idea de que, mientras que la historia del arte se ha construido tradicionalmente sobre las figuras particulares de los artistas, siendo estos el pilar de la narrativa clásica artista + obra (o, según la crítica artista/genio + obra maestra), no hay, comparativamente, demasiados estudios focalizados en torno a la figura del artista en sí, es decir, centrada en los cambios sobre esta figura (exceptuando los que tratan el Renacimiento y el nacimiento de las Academias), en su rol social y cultural y, en fin, en el papel que esta figura ha desarrollado hasta llegar a la situación de la época contemporánea. Tampoco, como se ha explicado, existe un campo propio en el que enmarcar este tipo de investigación, lo cual podría ayudar, como sucede en el caso de los intelectuales, a estructurar la investigación, a entender al artista no solo como una figura individual, sino también como una figura enmarcada en un contexto social, político y cultural, en el que actúa y con el que se relaciona de distintas formas, siendo influido pero también influyéndolo, generándose de esta forma una relación muy particular que merece la pena entender como específica y de relevancia para la cultura. Esto ayudaría, además, a entender cómo la figura del artista moderno, que tiene un origen en la Europa del XIX, se extrapola a otros lugares, a otros tiempos y cómo se relaciona con diversas ideologías, posturas y pensamientos, por ejemplo con el feminismo o con los estudios poscoloniales, entablando interesantes debates que ayudan a desentrañar sobre qué fundamentos, no siempre visibles, se ha construido dicha figura: por ejemplo, en lo relativo al género, ¿la artista (mujer) tiene el mismo peso cultural, a nivel de imagen y de mitología, que el

artista (hombre)?, ¿el hecho de que el modelo de artista decimonónico, en el que se sustenta la mitología contemporánea sobre la idea de artista, sea masculino influye en la percepción actual de las y los artistas contemporáneos?, ¿hace esto entender como categoría aparte a “la artista mujer”, frente a un supuesto modelo universal, que sería en realidad el artista en masculino (y blanco, occidental y heterosexual)?, ¿en qué medida influye o afecta este modelo a las distintas minorías y su obra? En relación al contexto socio-político, surgirían más preguntas, por ejemplo, ¿en qué medida se relacionan los artistas contemporáneos con sus contextos temporales y espaciales?, ¿cómo se ha configurado la figura del artista en cuanto al compromiso social y político?, ¿qué ideas e ideologías subyacen tras la imagen del artista aislado (el mito del artista en su torre de marfil), *acontextualizado* y con aspiraciones artísticas autónomas y universales?, ¿qué influencias, ideologías políticas y artísticas, y compromisos subyacen bajo la imagen del artista comprometido?, ¿a qué presiones se enfrentan ambos casos? En lo relativo a la economía y al sistema económico mundial, surgirían preguntas como ¿cuál es el papel del artista y del mito del artista en la configuración actual de los mercados artísticos (y sus especulaciones en los precios de las obras)?, ¿cuál es el lugar del artista en, lo que algunos filósofos denominan ya, el sistema del “capitalismo artístico”¹¹?, ¿cuál es el papel de los artistas en la configuración actual de los museos y su rol cultural (y su relación con la economía-mundo y el turismo)? En relación a la educación artística (como se verá más adelante), surgen las cuestiones de ¿cómo se relacionan los mitos sobre el artista con las ideas sobre educación y sobre educación artística?, ¿cuáles son las tensiones que se establecen entre el arquetipo general del artista, el mercado del arte, las instituciones, y la educación artística? Y para finalizar, cabría preguntarse, ¿se puede hablar de un modelo general de artista, o resulta fútil intentar determinar un comportamiento y una imagen determinada para esta figura, considerando la infinidad de propuestas artísticas que encarnan los artistas contemporáneos?

Esta serie de cuestiones, que se plantean (en diversas formas) muchas veces desde distintas posturas y disciplinas, suponen un interesante cimiento sobre el que proponer, de manera igualmente interdisciplinar, líneas investigadoras así como nuevas cuestiones. Porque, sea cual sea la perspectiva que se aplique y la disciplina desde la que se haga, parece apropiado decir que, en cualquier caso se debe estudiar al artista como “artista cultural”.

¹¹ Gilles Lipovetsky and Jean Serroy, *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico* (Barcelona: Anagrama, 2015).

2.3 Recursos metodológicos y marcos de referencia

Una vez planteados los principales problemas que se presentan a la hora de estudiar la figura del artista como participante (tanto activo como involuntario) de su contexto social y cultural, se proponen una serie de marcos de referencia y recursos metodológicos que forman parte de distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Esto serviría tanto para reunir un conjunto de recursos y aprovechar las distintas herramientas ofrecidas por dichas disciplinas, como para conformar una propuesta de un marco propio, necesariamente interdisciplinar, para el estudio del artista, que, por supuesto, quedaría abierto (mejor dicho, sería abierto, necesaria y permanentemente) a nuevas propuestas y perspectivas, ya que se entiende que esa es una de las principales necesidades de esta interdisciplinariedad.

Siguiendo la idea de Peter Burke¹², la interdisciplinariedad es una problemática actual y compleja, que a la vez que se presenta como una gran oportunidad para el estudio de múltiples temas, entraña grandes dificultades en lo relativo a la estructura y profundización de los mismos. Una de las vías para lograr orden y coherencia en el tema estudiado es proponer una disciplina concreta como marco referencial general que structure el trabajo y determine las necesidades investigativas, y disponer las demás en base a esto.

Se propone así, como dicho marco de referencia general, la historia cultural, que, por su visión de la cultura y de la sociedad puede responder a algunas de las principales cuestiones planteadas y proporciona herramientas y estrategias apropiadas para el estudio del artista, una figura definida por su actividad (que, como se verá, se entiende como profesional y personal a la vez) que forma parte de una cultura (o culturas) concretas. Pero igual que la historia cultural proporciona algunos recursos indispensables para la línea de esta investigación, es necesario contar con los de la historia del arte (en concreto, como se verá, de la historia social del arte y de la crítica feminista de la historia del arte) para abordar cuestiones más específicas del mundo y de las ideas artísticas, que la historia cultural no puede abarcar. Igualmente, para las relaciones entre artista y sociedad, se debe contar con los recursos indispensables de la sociología del arte, que además proporciona

¹² Peter Burke, entrevista de Revista Luciérnaga-Comunicación, 2015, interview 13.

algunos conceptos fundamentales a la hora del análisis, como se verá. Antes de pasar a la necesidad de los estudios sobre la educación artística (que pertenecen tanto a la historia del arte como a la educación artística) tanto para estudiar (lógicamente) la figura del artista enseñante como la del artista en general, se explicará brevemente la utilidad y utilización de una parte de los estudios literarios, específicamente aquellos dedicados al romanticismo, puesto que resultan de gran interés y son fundamentales para estudiar al artista en relación a otro grupo profesional y cultural similar, como son los escritores.

Adviértase que el hecho de proponer como marco referencial general la historia cultural responde a una decisión personal, (puesto que la disciplina de historia es el campo del que provengo y la historia cultural es la rama en la que se desea inscribir este trabajo), y no se interpreta como el único ni el mejor modo de estudiar al artista, sino como el que mejor se adapta a los objetivos y planteamientos de este trabajo.

Por último, resulta necesario añadir que, (y tanto a modo de aviso como de excusa), se presentará de forma breve y esquemática las características básicas de las disciplinas que se utilizarán, destacando meramente las principales cualidades y su valía para este trabajo, ya que no es este un trabajo que versa específicamente sobre metodologías y disciplinas, por lo que no sería conveniente desdibujar la línea de investigación que se pretende llevar a cabo. Por ello, y sabiendo el riesgo de simplificación que conlleva, se presenta de este modo un breve esquema sobre el que apoyar el consiguiente trabajo.

Porque el objetivo final de esta intención interdisciplinar no es tanto elaborar una teoría o definir un método sobre la utilización de estas disciplinas como ser capaz de llevarlo a la práctica en la investigación en sí, por lo que más que incidir en cuestiones teóricas sobre estas, se espera haber sabido aplicarlas bien sobre el objeto de estudio a lo largo del estudio.

2.3.1 De la historia cultural

2.3.1.1 ¿Qué es historia cultural? *Historia cultural, antropología e historia social*

¿Qué es historia cultural? Con este título se presentaba el libro que Peter Burke publicó en 2004 con intención de ofrecer una panorámica-resumen sobre el estado actual de la historia cultural, sus orígenes, debates, tendencias y futuras proyecciones. Tomando el término de cultura utilizado en antropología, más amplio que la noción tradicionalmente atribuida a lo conocido como “alta cultura”, la historia cultural, explica el autor, hace suya esta idea, así como otros recursos tomados de otras ramas de las ciencias sociales y humanas:

El dilatado concepto de cultura de los antropólogos era y sigue siendo otro atractivo, que conecta el estudio de los símbolos (que los historiadores a secas dejaron antaño en manos de los especialistas en arte y literatura) con la vida cotidiana que estaban explorando los historiadores sociales¹³.

Aunque no hay un acuerdo específico sobre lo que constituye la historia cultural¹⁴, generalmente se entiende que, nacida en el siglo XIX (como todas las “historias”), con la famosa obra de Jakob Burckhardt *La cultura del Renacimiento en Italia*¹⁵, y “renacida” a finales de los años 70¹⁶ como una perspectiva que aunaba la perspectiva de lo social (alejada esta de la historia positivista clásica) pero con un interés en la relación del individuo con el contexto y una “preocupación por lo simbólico y su interpretación”¹⁷, la historia cultural trata de investigar aquello que había quedado fuera de las denominadas

¹³ ¿Qué es historia cultural? p. 58

¹⁴ Elena Hernández Sandoica, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy* (Madrid: Akal, 2004). p. 400.

¹⁵ Jakob Burckhardt, *La cultura del Renacimiento en Italia* (Madrid: Akal, 2004). En esta obra, Burckhardt trata las causas y el desarrollo del Renacimiento en Italia desde la perspectiva de la cultura, frente a la tendencia mayoritariamente política de los estudios históricos del momento: si bien dedica la primera parte al contexto político, lo hace desde una visión cultural (“El estado como obra de arte”), y el resto de la obra está dedicada a los aspectos culturales, entre los que destaca su análisis del desarrollo del individuo y de las causas del resurgimiento del interés en la Antigüedad. Aunque hoy la visión de Burckhardt está superada, continúa siendo un clásico de referencia en la historia cultural.

¹⁶ Véanse, sobre la influencia de las filosofías de los 70 y las nuevas perspectivas, las conferencias en: VVAA, *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, ed. Francisco Javier Caspistegui Gorasurreta and Ignacio Olabarri Gortázar (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1996). Véase también Octavio Ruiz Manjón, “Nuevas orientaciones en historia cultural,” in *La historia contemporánea en España*, ed. Antonio Morales y Mariano Esteban (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996).

¹⁷ Burke, ¿Qué es historia cultural? p. 15.

grandes narrativas (positivismo, historicismo, marxismo), utilizando recursos provenientes de otras ramas de la historia (sobre todo de la historia social) pero también de disciplinas externas aunque afines (principalmente de la antropología, como se ha comentado para la propia noción de “cultura”). En esta breve definición, que no se ha detenido sobre los numerosos debates por no ser este el lugar adecuado para exponer todas las características de esta rama (aunque se tienen en cuenta en todo momento a la hora de desarrollar el trabajo), se podrá sin embargo apreciar por qué esta perspectiva resulta de gran importancia y utilidad para indagar sobre este tema, ya que, aunque normalmente la historia cultural se focaliza sobre objetos de estudios vinculados con la denominada “cultura popular” y, en principio, la figura del artista pertenece a la “alta cultura”, la orientación de esta rama permite establecer una relación más profunda entre los artistas y su contexto, tanto el de la “alta cultura” como el de la sociedad en general.

Como se ha comentado anteriormente, el objeto de estudio “artista” lo sitúa en realidad a medio camino entre lo que trabaja la historia cultural y lo que trabaja la historia social, ya que, como grupo social específico (aunque ciertamente abstracto en cuanto a definición y muy variado dentro de sus componentes), es susceptible de ser analizado en respecto a su relación con el entramado social y económico (un tema que ha trabajado específicamente la historia social del arte y la sociología del arte, como se verá).

Un enfoque basado en el aspecto social es completamente necesario para lograr un acercamiento medianamente complejo hacia una figura (ya sea histórica o no) y se ha tomado no como un aspecto extra sino como una constante en el tema tratado, procurando enlazar en todo momento lo social con lo personal y con lo simbólico. Pero se ha primado la visión cultural (con las implicaciones correspondientes), tanto por el interés de esta perspectiva (como se ha comentado) como porque el tema del artista está menos estudiado desde aquí que desde lo social. Más adelante se comentarán las fuentes y perspectivas centradas en lo social que sin embargo resultan de una importancia esencial para conformar esa imagen más compleja.

También conviene recordar que entre la historia social y la historia cultural fluyen (o por lo menos deben fluir) las conexiones, y que, aunque esta última surja en busca de caminos que la social no podía abarcar, y aunque sus objetos de estudio sean diversos, no se puede obviar que ambas están estrechamente conectadas, sobre todo en casos como este. Pues

de hecho, “la historia cultural abarca [...] objetivos amplísimos, recubriendo el espacio que antes tratara de abarcar la historia social”¹⁸.

A modo de ejemplo de esta relación entre lo cultural y lo social y su foco en este trabajo, se puede plantear, en cuanto a la configuración de la figura del artista en el siglo XIX, que, mientras que desde la perspectiva de lo cultural se analiza, por ejemplo, el mito del genio, sus manifestaciones y su influencia, desde lo social se trabaja la presencia de los artistas en los salones, y su relación con el público, con la crítica y con el mercado. Pero se ha subrayado el aspecto cultural porque lo interesante aquí es ver aspectos tales como la importancia de la consideración como genio a un artista por parte del público, para el reconocimiento de este, para el mercado o para la crítica, y la relación entre estas relaciones y la proyección pública del artista. Es decir, el aspecto social está siempre presente, y en este análisis lo que se ha buscado es también su entramado con lo cultural, y cómo esto último puede configurar los comportamientos sociales (y económicos).

Esta perspectiva encaja pues con esa visión antropológica de la cultura que la historia cultural acoge, por la importancia de lo simbólico en la configuración de las relaciones sociales. Así, mientras que no se trabaja directamente desde la antropología en este trabajo, se tienen en cuenta sin embargo nociones de esta rama al serle naturales a la perspectiva de la historia cultural.

Sí conviene sin embargo especificar por qué tiene tanta relevancia la perspectiva de la antropología para el estudio de todo aquello relacionado con el arte:

[...] ¿qué aporta la antropología? Dos son las contribuciones básicas (Maquet, 1986) de la Antropología en este ámbito. La primera estaría relacionada con la forma en que la perspectiva antropológica concibe el arte, no como una configuración ideacional de formas, sino situándolo entre otros sistemas tales como la filosofía, las creencias religiosas y las doctrinas políticas. No estaría separado, pues, de las organizaciones sociales que lo apoyan (academias, escuelas de arte, museos y galerías comerciales), ni de las redes institucionales de la sociedad total (gobierno, castas, clases, agencias económicas...). Desde esta perspectiva el arte estaría relacionado con el sistema de producción, que constituye la base material de la sociedad. La primera contribución de la antropología, pues, sería la construcción del arte inmerso en una realidad circundante. La segunda contribución de la antropología se referiría a su perspectiva cross-cultural. La antropología ha sido comparativa desde su origen, y aunque otras muchas ciencias

¹⁸ Sandoica, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. p. 374.

sociales también son comparativas, ninguna, según Maquet, hasta el punto de la antropología. Así pues, situar el arte como parte de una realidad cultural y analizar crosculturalmente los fenómenos artísticos podríamos considerar que son, desde ciertos enfoques, las dos aportaciones básicas de la antropología al estudio del arte”¹⁹.

Si a esta perspectiva sobre lo artístico se une la ya vista de la cultura en general que trabaja la antropología, se entiende que sea un enfoque cuyo interés hace que se haya integrado directamente en la visión que desde la historia cultural se utiliza para el análisis de diversos objetos (incluido, claro, aquellos relacionados con el arte). Porque esta integración es propia, en realidad, de toda la historiografía que aspira a superar el positivismo y el historicismo decimonónico²⁰, por lo que no debe sorprender esta asunción de herramientas y conceptos.

En resumen, se puede decir que el marco de referencia utilizado aquí es “una historia cultural ambiciosa que abarca todo tipo de experiencia; formas predominantemente colectivas y de asociación, pero también individuales, si bien socializadas a través de los procesos intersubjetivos de comunicación”²¹.

2.3.1.2 Historia intelectual e historia de los intelectuales. (El caso de la historia de los intelectuales)

Por último, y dentro del brevísimo apunte sobre la historia cultural y sus posibles aportes y relaciones, cabe destacar el mencionado ámbito de la historia de los intelectuales.

Más allá de entrar dentro del amplio debate sobre los contenidos (y las nomenclaturas) y de las diferentes perspectivas de interpretación (historia de las ideas, historia de las mentalidades, historia de los conceptos, historia intelectual), solo se comentará, de nuevo

¹⁹ Ana M. Ullán and Manuel H. Belver, "Arte y Ciencias Sociales (II)," *Arte, Individuo y Sociedad* 6 (1994). p. 157. Cita a Jacques Maquet, *The Aesthetic Experience. An Anthropologist Looks at the Visual Arts* (New Haven: Yale University Press, 1986).

²⁰ Sandoica, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*.

²¹ Ibid. p. 376.

de forma muy breve, por qué el campo de estudio de los intelectuales puede ser útil como referencia para el estudio de los artistas²², teniendo en cuenta las posibilidades que tiene como “un género de análisis que parte del individuo para llegar al medio que lo sustenta y le da significado. Y que aspira a entenderlo, desde luego, como actor y sujeto de ideas y de proyectos de cierta «calidad creadora» y originalidad, aunque no sea ése su objeto principal ni agote ahí su objetivo *político*”²³.

En primer lugar, se distinguen dos perspectivas en lo relativo al artista y al intelectual. La primera trata los posibles vínculos entre estas dos figuras: es decir, si se puede considerar al artista dentro del colectivo de los intelectuales y, de este modo, estudiarlo en un contexto grupal más amplio que el de su profesión específica. Este enfoque favorecería un análisis relacional entre los representantes y creadores de distintas manifestaciones culturales (distintas tanto en forma como en contenido) pero plantea numerosos problemas que derivan precisamente de la propia definición de intelectual. Como se verá en el capítulo 2, sí es posible establecer relaciones entre los artistas y los intelectuales, pero quizá lo más prudente sea no caer en una generalización simplista, sino tan solo tratar de ver en qué medida se relacionan y sobre todo por qué, porque de esta última cuestión es de donde pueden surgir líneas investigadoras interesantes que amplían la perspectiva inicial y ayudan a aportar complejidad a la cuestión del artista.

En algunos textos de historia de los intelectuales se establecen algunos vínculos o conexiones entre las características culturales o las actitudes sociales de los artistas y de los intelectuales²⁴, o se incluyen a los artistas entre los catalogables como intelectuales²⁵, pero no se especifican demasiado los criterios sobre, en el caso de lo primero, qué se entiende por artista (por ejemplo en su relación entre poeta y artista plástico), y, en el caso de lo segundo, por qué se incluyen o no a artistas, (por ejemplo, si por las características de su obra, por sus ideas con respecto al arte –y, con respecto a esto, por si las escribieron, de manera que se podrían analizar como *artista-escritor*–, por su compromiso político, por su modo de relacionarse con la sociedad, por su proyección pública, etc.); es decir, no se contempla la especificidad de estos. Pero esto quizá no sea tanto un problema como

²² Sobre la relación y debates entre la historia intelectual y la historia cultural véase *ibid.* pp. 375-383.

²³ “La historia cultural en España. Tendencias y contextos de la última década,” *Cercles: revista d'història cultural* 4 (2001). p. 74.

²⁴ Por ejemplo François Dosse, *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual* (Valencia: Publicacions Universitat de València, 2006), p. 32 y 33.

²⁵ “Un primer grupo de cuestiones [sobre los intelectuales] se refiere a los orígenes sociales de la progresiva formación –desigual por completo en los distintos países de Europa– de una denominación colectiva como la de «intelectuales» para personas pertenecientes a campos de actividad que anteriormente se consideraban muy diferentes (en general, sin pretender ser exhaustivos: científicos, literatos, profesores, a veces incluso periodistas, estudiantes, artistas, médicos, abogados)”. En Christophe Charle, *Los intelectuales en el siglo XIX* (Madrid: Siglo XXI, 2000). p. XIX.

una toma de perspectiva acorde a la metodología que debe aplicarse al estudiar estos grupos, cuya mera denominación sería una limitación a una facción de este o directamente una reducción simplista de una realidad demasiado compleja y cambiante como para encajarla bajo una definición estricta. Porque la propia definición de intelectuales (y esto es algo que sucede también con los artistas) plantea unas cuestiones y unas necesidades de apertura que deben tenerse en cuenta en todo momento. Como explica Dosse:

Encarnación del exilio, preocupado por su autonomía frente a los poderosos y por el ejercicio de una mirada crítica, consejero del príncipe o también sabio, artista o filósofo apartado de las intervenciones públicas para consagrarse únicamente en un campo específico de competencia, el intelectual puede definir muy numerosas identidades, que pueden coexistir en un mismo periodo. Por lo tanto, la historia de los intelectuales no puede limitarse a una definición *a priori* de lo que debería ser el intelectual según una definición normativa. Por el contrario, tiene que quedar abierta a la pluralidad de estas figuras que, todas, señalan matizaciones diferentes de la manera de tocar el teclado de la expresión intelectual²⁶.

La falta de una definición concreta es pues un aspecto que afecta tanto al estudio de los intelectuales como a los artistas, ya que, al ser un grupo social definido por parámetros provenientes de la cultura (no como, por ejemplo, la clase, definido por la economía, – aunque igualmente resulta problemático–), hace que sea en realidad un grupo social y *cultural*, significando esto que, como se ha dicho, sea un ente muy complejo y fluctuante. Pero esto no indica que no se pueda estudiar como tal, ni mucho menos, sino tan solo pone de manifiesto la necesidad de hacerlo desde una perspectiva amplia.

En segundo lugar, y precisamente a raíz de este tipo de similitudes, y, como se ha comentado anteriormente, el campo de historia de los intelectuales puede servir de herramienta para el estudio de los artistas e incluso como modelo para generar un campo específico (campo que, como se ha dicho, no se entendería como disciplina, sino simplemente como un corpus abierto formado por diversas herramientas y metodologías provenientes de varias ramas). Estas similitudes se encuentran sobre todo en cuanto a la problemática que plantea el objeto de estudio, que, como se acaba de ver, son comunes en muchos casos. Además de la propia definición, debe tenerse en cuenta que ambos estudian un grupo social y cultural y su relación con su contexto, y el hecho de que se pueda percibir como grupo con características propias, a pesar de las indefiniciones

²⁶ Dosse, *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. p. 34.

innatas (tanto actuales como de otras épocas), ayuda precisamente a su interpretación como realidad (o construcción) histórica (y actual).

En todos los países de Europa, la emancipación de los intelectuales tiene como premisa la paciente construcción de un nuevo espacio público: a través de sociedades de lectura que permiten el acceso a los libros de un público mayor, a pesar de lo reducido de las tiradas; a través de sociedades de lectura que permiten el acceso a los libros de un público mayor, a pesar de lo reducido de las tiradas; a través de puntos de encuentro de carácter oficial [...] o de índole no oficial (cafés, círculos, salones); a través de medios impresos, que hacen posibles reuniones a distancia (nuevas revistas) [...]. Todos los innovadores intelectuales se sirven de estas estrategias, aun al precio de numerosos fracasos, que no les impiden sin embargo reclamar para sí una función simbólica y política más ambiciosa.²⁷

Vistas aquí las similitudes se puede pues concluir con la afirmación de que, si bien existen indicios, incluir a los artistas dentro de la categoría de intelectuales no resuelve las problemáticas iniciales y genera nuevas dificultades, mientras que tomar el campo de estudio de los intelectuales como modelo para generar uno propio de los artistas sí parece razonable, teniendo en cuenta lo anteriormente explicado.

2.3.2 De la historia del arte

2.3.2.1 La perspectiva marxista y la historia social del arte

Aunque se ha presentado la perspectiva de la historia cultural como la que más se adecúa al objetivo de interpretación de este trabajo, es un recurso que hay que utilizar, obviamente, en conjunción con los de la historia del arte, concretamente con la historia social del arte.

²⁷ Charle, *Los intelectuales en el siglo XIX*. p. 35.

Esta rama, nacida principalmente de la perspectiva marxista de la historia del arte, se sustenta sobre una visión que comprende las causas económicas y sociales como aspectos fundamentales de la producción artística. Superando las constricciones de la idea de Marx del arte como mera superestructura, la primera historia social del arte va más allá, pero sin renunciar a una base sustentada en las condiciones socioeconómicas como explicación del arte. Más adelante, esta perspectiva tan propia del materialismo histórico, se irá haciendo más compleja e integrará visiones más amplias y menos deterministas.

Por ser quienes más enfatizaron el contexto social de la producción de obras de arte y del artista, destacan pues los nombres de algunos de los primeros historiadores en utilizar esta perspectiva, tales como Arnold Hauser²⁸, Frederick Antal²⁹ o Pierre Francastel³⁰, una trayectoria que han continuado, entre otros, Albert Boime, Thomas Crow o T. J. Clark.

Dentro de los estudios concretos para la época contemporánea, destaca el de Albert Boime³¹, que además fue uno de los pocos investigadores que, tras Hauser, trató de elaborar una historia social del arte que abarcara un periodo largo de tiempo, realizando dos volúmenes pertenecientes a este amplio proyecto: *El arte en la época de la Revolución 1750-1800*, de 1987, y *El arte en la época del Bonapartismo 1800-1815*, de 1990, buscando evitar las carencias de Hauser y centrándose también en los casos concretos de algunos artistas. Estos trabajos son de gran importancia sobre todo para el estudio de la figura del artista en la época de Napoleón, siendo David el modelo para el análisis.

Habría que señalar al también historiador del arte Thomas E. Crow³², quien ha trabajado sobre las relaciones entre el artista, el público artístico, la crítica y las instituciones,

²⁸ De Hauser la obra más conocida es: Arnold Hauser, *Historia social de la literatura y el arte. Desde la prehistoria hasta el Barroco*. Vol. I (Barcelona: De Bolsillo, 2004). E *Historia social de la literatura y el arte. Desde el Rococó hasta la época del cine*. Vol. II (Barcelona: De Bolsillo, 2004). Esta gran obra marcó un punto de inflexión en el desarrollo de esta materia (a pesar de que recibió críticas por, entre otros, Ernst Gombrich, por el excesivo determinismo que defendía).

En ellas, Hauser dedica diversos capítulos a la posición social de los artistas a lo largo de distintas épocas, aunque sobre todo hasta el Renacimiento (después este tema está integrado en el texto general): El artista mago-sacerdote en la época prehistórica, el artista y la organización del trabajo artístico en Egipto, la diferente consideración social del artista y del poeta en la Antigüedad, y el cambio de posición social de los artistas en el Renacimiento.

²⁹ Frederick Antal es, según Furió (en Vicenç Furió, *Sociología del arte* (Madrid: Cátedra, 2012) uno de los historiadores de arte marxistas más citados por los historiadores no marxistas, gracias a obras muy influyentes como: Frederick Antal, *Clasicismo y Romanticismo* (Madrid: Alberto Corazón 1978).

³⁰ Una de sus obras más famosas es: Pierre Francastel, *Pintura y sociedad* (Madrid: Cátedra, 1984). Francastel la introducía diciendo que “la hipótesis fundamental de esta obra sostiene que, del siglo XV al XX, un grupo de hombres ha construido un modo de representación pictórica y social de la naturaleza, basada en una determinada suma de conocimientos y reglas prácticas para la acción” (Ibid. p. 13), demostrando, como explica en el prólogo el editor, “que la función pictórica es parte integrante de las funciones culturales de un grupo social” (Ibid. p. 9).

³¹ Albert Boime, *Historia social del arte moderno. Vol. 1, El arte en la época de la Revolución 1750-1800* (Madrid: Alianza, 1994). E *Historia social del arte moderno. Vol. 2, El arte en la época del Bonapartismo 1800-1815* (Madrid: Alianza, 1996).

³² De este autor, destacarían por su interés para este trabajo los siguientes libros: Thomas E. Crow, *Emulación: la formación de los artistas para la Francia revolucionaria*. (Madrid: La Balsa de la Medusa, 2002). *Pintura y sociedad*

centrándose en el siglo XVIII francés, pero haciendo estudios también de crítica contemporánea.

Timothy J. Clark, otra de las figuras de gran relevancia en esta materia, y que tiene importantes trabajos sobre el arte del XIX en Francia y sus relaciones con el medio social y político, es autor de una importante obra que está centrada precisamente en el análisis de dichas relaciones en la la Francia de mediados del siglo XIX a través de la figura del pintor Gustave Courbet³³. Partiendo de la perspectiva social de su estudio, Clark explica que su interés no reside en el análisis de las obras del artista como mero “*reflejo* de determinadas ideologías, o de las relaciones sociales, o de la historia”³⁴, ni tampoco en el presentar “la historia como *telón de fondo* de la obra de arte”³⁵.

Lo que deseo aclarar son los lazos que existen entre la forma artística, los sistemas de representación vigentes, las teorías en curso sobre arte, las otras ideologías, las clases sociales y las estructuras y los procesos históricos más generales. [...]. Si la historia social del arte tiene un campo de estudio específico, es precisamente éste, el de los procesos de transformación y relación que tantos tratados de historia del arte dan por sentados. Mi propósito es descubrir las transacciones concretas que se esconden tras la imagen mecánica del reflejo, ver cómo el trasfondo pasa a ocupar el primer plano; en lugar de hacer la analogía entre forma y contenido, quiero descubrir la red de sus relaciones reales y complejas. En resumen, quiero descubrir los intermediarios que, a su vez formó la historia y que la propia historia ha modificado; en el caso de cada artista, de cada obra de arte, tienen su propia especificación histórica.³⁶

En cuanto al estudio del artista que realiza, su perspectiva es profundamente interesante, sirviendo además, en cierto modo, como modelo para analizar otras figuras, y aportando herramientas para el estudio del artista en general.

Lo importante es reconocer que el encuentro con la historia y sus condicionamientos específicos lo hace el propio artista. La historia social del arte se dispone a descubrir el carácter general de las estructuras que el artista encuentra forzosamente; pero también le interesa localizar las condiciones específicas en que se realiza el encuentro. De qué manera, en cada caso particular, un contenido de la experiencia se vierte en forma, un

en *el París del siglo XVIII* (Madrid: Nerea, 1989). Y *El arte moderno en la cultura de lo cotidiano* (Madrid: Akal, 2002).

³³ T. J. Clark, *Imagen del pueblo: Gustave Courbet y la revolución de 1848* (Barcelona: Gustavo Gili, 1981).

³⁴ Ibid. p. 10.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid. p. 12-13.

acontecimiento se traduce en imagen, el tedio se convierte en su representación, la desesperación en *spleen*.³⁷

Estos son algunos de los casos, hoy ya clásicos, más conocidos (y por ello más influyentes) en el estudio de la historia del arte desde una perspectiva que la encuadra en su sociedad y las relaciones que con esta se generan.

2.3.2.2 Algunos trabajos sobre la figura del artista

Aparte de estos estudios, destacarían para este trabajo otros tres, también clásicos, que, enmarcándose en distintas ramas de la historia del arte, han tratado el tema concreto del artista y, sobre todo, la construcción del concepto del genio.

Estas obras, sobre todo las dos últimas que se mencionarán, han resultado ser grandes referencias a la hora de estudiar la figura del artista, desde distintas perspectivas, y han contribuido a numerosos trabajos. Por ello se procede a realizar un breve comentario de ellas, ya que suponen referencias obligadas a la hora de estudiar la figura del artista y aun hoy son trabajos bastante citados, incluidos en trabajos recientes³⁸.

De estos, las dos primeras obras son de 1924 y 1936 respectivamente, y provienen ambas de investigadores de origen vienés. Resulta de interés observar que las dos primeras investigaciones de carácter académico con respecto a este tema provengan del ambiente cultural y científico vienés de principios de siglo, precisamente de un ambiente en el que existe una comunicación constante entre las diversas ciencias, dada la relación que había entre los integrantes de este vibrante ambiente cultural³⁹. También es significativo que

³⁷ Ibid. p. 13.

³⁸ Dado que se están comentando estos trabajos en calidad de clásicos y de obras de referencia, así como por su innovación que supusieron y la apertura que hicieron de este tema a estudios académicos, no se van a comentar otras obras, más recientes y de gran utilidad para este trabajo, como por ejemplo Esperanza Guillén, *Retratos del genio. El culto a la personalidad artística en el siglo XIX* (Madrid: Cátedra, 2007)., Oskar Bätschmann, *The Artist in the Modern World. A Conflict between Market and Self-Expression* (New Haven: Yale University Press, 1997). O Patricia Mainardi, *The End of the Salon. Art and the State in the Early Third Republic* (New York: Cambridge University Press, 1992) pues estas se podrán ver más adelante a lo largo del trabajo.

³⁹ Sobre el ambiente cultural de Viena véase: William M. Johnston, *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual. 1848-1938* (Oviedo: KRK Ediciones, 2009). Y Carl E. Schorke, *La Viena de fin de siglo* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2011).

estas obras provengan de investigadores que tenían relación con la psicología y la tradición freudiana de la Viena del momento, ya que de ese interés por lo psicológico proviene el interés por la figura del artista, si bien al no centrarse en individuos en concreto podría decirse que se tratan más bien de un interés por la psicología social de ese colectivo. En cualquier caso, estos investigadores que tratamos aquí pertenecían al ámbito de la historia del arte, si bien solían combinar estos estudios con otros relacionados con la psicología o la sociología. La primera de estas obras fue en 1926, en Viena, y fue escrita por el filósofo vienés Edgar Zilsel, *El genio. Génesis de un concepto*⁴⁰. Como especifica en el título original, el trabajo se centra en la época de la antigüedad y lo que él entiende como *protocapitalismo*, o capitalismo temprano, por lo que ya nos indica cuáles son los límites cronológicos del estudio.

El objetivo del bastante ambicioso proyecto de Zilsel era el elaborar una panorámica general sobre el origen y la evolución del concepto de genio desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, aplicado a la figura del artista. Zilsel había estudiado matemáticas, física y filosofía, pero igualmente sus conocimientos sobre historia e historia del arte eran muy amplios, y su objetivo era aplicar al campo de las humanidades un método científico para lograr generar una serie de leyes generales en este campo. La gran aspiración de Zilsel era investigar un tema tan ambiguo y alejado de la conceptualización científica como era el *genio* artístico, pero sin renunciar a un método exacto propio de las ciencias.

Sin entrar en el debate sobre la adecuación del método al tema, la obra de Zilsel resulta de gran interés por su investigación de un tema que no será centro de atención científica hasta tiempo después. Esta obra pionera examina así la noción de genio en la Antigüedad y el Renacimiento (aunque sobre todo en este último periodo), analizando qué conceptos se tenían en torno a esta idea y en qué medida eran similares a los actuales, que por su parte provienen directamente del Romanticismo.

Así pues, el propósito de Zilsel es estudiar una serie de conceptos, muy arraigados en la mentalidad contemporánea e indagar en sus orígenes y su presencia en la Antigüedad y el Renacimiento, examinando cuantitativamente su presencia en estas sociedades y cultura. Para realizar esto, Zilsel se apoya en el análisis de conceptos e ideas afines al del genio, tales como la fama, el elitismo, el culto al mártir, la vinculación con el héroe, o la presencia de componentes racionales e irracionales en las primeras aproximaciones a la

⁴⁰ Edgard Zilsel, *El genio: génesis de un concepto* (Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2008). Título original: *Die Entstehung des Geniebegriffes. Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Antike und des Frühkapitalismus*

idea de genio, y estudia la presencia de estos en numerosos textos de las épocas que estudia, con objeto de esbozar una panorámica de la imagen y mitología creada en torno al artista.

Puesto que para Zilsel era tan importante el tema de su trabajo como la metodología utilizada, su interés se centraba tanto en estudiar el tema del genio como en demostrar la viabilidad de su método, por lo que además ofrece una serie de propuestas metodológicas (basadas en análisis cuantitativos) con las que llevar a cabo la investigación sobre la figura del artista que resultan de gran interés.

Pero más allá de eso, lo que nos interesa para este trabajo es cómo estudia la noción del genio y cómo su trabajo supone uno de los primeros acercamientos a este tema, alejado de la visión romántica que se había venido manejando hasta el momento.

La segunda de las obras seleccionadas, que será de gran influencia para cualquier trabajo sobre la figura del artista⁴¹ o que en el que se haga mención del mismo, fue publicada originalmente como *Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch* en 1934, publicada en español como *La leyenda del artista*⁴², y fue escrita por dos discípulos del famoso historiador del arte vienes Julius von Schlosser, Ernst W. Kris y Otto Kurz. El primero era, y en la tradición vienesa que hemos comentado antes, historiador del arte y psicoanalista, y el segundo historiador del arte y bibliotecario del Instituto Warburg tras su traslado a Londres. En esta obra, los autores se proponen desentrañar algunas de las bases sobre las que se ha construido la imagen mítica del artista en la sociedad occidental. Para ello recurren a la realización de un pormenorizado análisis de una serie de conceptos, ideas y clichés sobre el artista, tales como la imagen del artista como mago, el artista como héroe, el talento prematuro de este, su descubrimiento en la niñez y la conversión de este (supuesto) hecho en un mito, etc. Los autores centran su estudio en la época del Renacimiento, dedicando también un espacio a la Antigüedad clásica, generalmente para establecer una comparación entre estos dos periodos. A través de las biografías y escritos sobre las vidas de artistas, sobre todo la de Vasari, estudian cómo se ha representado a los artistas, a través de qué imágenes y anécdotas, cuánto se repiten estas en distintas biografías, y en qué medida son mitificaciones construidas para otorgarle mayor genialidad al artista. Todas estas imágenes y construcciones en torno a la figura del artista

⁴¹ Catherine Soussloff (en Soussloff, *The Absolut Artist. History of a Concept*) comenta ampliamente esta obra y su relevancia para el estudio de la figura y el concepto del artista, poniendo de manifiesto además que inició una perspectiva de gran interés para la historia del arte que, sin embargo, no tuvo apenas continuidad.

⁴² Ernst W. Kris and Otto Kurz, *La leyenda del artista* (Madrid: Cátedra, 2007).

se han ido transmitiendo a lo largo del tiempo a través de escritos sobre artistas que, en general, han contribuido progresivamente a la institucionalización del mito, para acabar siendo incorporadas a la idea establecida del artista que se tiene en la cultura occidental. Si bien el libro de estos autores no pasa del Renacimiento, y no se adentra en otras épocas, ni establece comparaciones con la época contemporánea, el objetivo del mismo es precisamente indagar en el origen de las ideas e imágenes actuales y modernas que se tienen sobre el artista, y tratar de encontrarlas en épocas anteriores al romanticismo, cuando estas ya quedan establecidas y forman parte de la mentalidad colectiva.

De esta forma, el trabajo de estos autores parte de las ideas y clichés arraigados en la cultura actual para encontrar sus orígenes y representaciones en el Renacimiento, por lo que encontraríamos similitudes con el trabajo de Zilsel.

Habrá que esperar hasta 1963 para la publicación de la siguiente obra dedicada a este tema, y que se convertirá en la gran referencia del mismo hasta hoy en día. Publicado originalmente como *Born Under Saturn: The Character and Conduct of Artists* y traducido al español como *Nacidos bajo el signo de Saturno. Genio y temperamento de los artistas desde la Antigüedad hasta la Revolución Francesa*⁴³, esta obra de los historiadores del arte alemanes Rudolf Wittkower y Margot Wittkower, establecidos en Inglaterra y luego en Estados Unidos, es uno de los mejores tratados sobre la conducta y representación social del artista y por ello continúa siendo obligada referencia en cualquier trabajo sobre el tema del artista.

En este trabajo, Rudolf y Margot Wittkower, realizan, como bien indica el título, un estudio sobre el carácter y la conducta del artista desde la Antigüedad hasta la época de la Revolución Francesa. El estudio se lleva a cabo analizando una serie de características que se tienen por propias del genio artístico a través de una gran cantidad de casos de artistas de entre estos dos períodos. Así, una vez explicada la evolución del artesano a artista y las relaciones entre este nuevo tipo de artista con la clientela –lo cual es un tema de gran importancia para la configuración de este propio nuevo modelo, y será uno tema de investigación más en boga en los últimos años–, los Wittkower pasan a estudiar una serie de ideas que entendemos como típicas de los artistas y su presencia en estos en la época a analizar, como la conducta del artista y su comportamiento social, el carácter y el genio del artista, así como las relaciones entre los artistas y las cuestiones cotidianas, tales como sus relaciones con el trabajo, con su obra, con la ley, con el dinero, con la

⁴³ Rudolf Wittkower and Margot Wittkower, *Nacidos bajo el signo de Saturno* (Madrid: Cátedra, 1995).

sexualidad, con los otros artistas, con la fama o con cuestiones más profundas como el tema de la muerte y la presencia del suicidio. Como suele ser lo normal en este tipo de estudios, el centro de atención se sitúa en el artista del Renacimiento, ya que es en este momento en el que este se adueña de su propia imagen y empieza a definirse por sí mismo, adquiere una libertad digna de una profesión liberal separada de los gremios y de la artesanía y, de esta forma, comienza su ascenso social y cultural. Dado que es en el Renacimiento el momento en que comienza este proceso, gran parte de los trabajos dedicados a la figura del artista tratan este momento histórico, habiendo además un elevado número de artistas de gran fama y calidad a elegir para realizar las investigaciones, cuestión que puede ser un problema si se decide investigar otra época, como veremos más adelante. Así pues, en este estudio, el siglo XIX recibe apenas atención, dado que termina con la Revolución Francesa, pero aun así, las ideas planteadas son de gran interés. La principal que trata para los inicios de la época contemporánea es la idea del genio y locura en el artista, es decir, la vinculación entre el genio artístico y la presencia o indicios de desórdenes mentales en el artista. Lo interesante de la perspectiva de los Wittkower a este respecto es que no trata de si es cierta o no esta premisa, sino de en qué medida aparece en los textos y en las representaciones sobre los artistas y cómo ha permanecido hasta hoy en día como una realidad aceptada de la cultura occidental. Como ellos él mismos explican:

En los dos capítulos anteriores hemos hecho observaciones semejantes [en relación a que no hay una causalidad directa entre desorden mental y genio artístico y creativo] pero, al reunir los datos históricos y psicológicos, creemos haber tomado nota de un problema que no reconocen las investigaciones enfocadas desde un punto de vista puramente psicológico. La noción del «artista loco» es una realidad histórica, y al descartarla por equivocada se niega la existencia de un símbolo genérico y profundamente significativo.⁴⁴

Precisamente por el enfoque que los Wittkower dan a su investigación, y la importancia del estudio del discurso en el análisis de sus fuentes, su trabajo sigue teniendo tanta vigencia, al centrarse, como hemos dicho, no en la existencia real de los aspectos que él analiza, sino en la persistencia de los mismos en los textos y discursos sobre artistas a lo largo del tiempo, presencia, que como él explica, también es una realidad.

Dentro de esta selección sobre el análisis de la figura del artista, aunque perteneciendo a

⁴⁴ Ibid. p. 102

otro tipo de análisis, orientado a la política y a la filosofía, es importante señalar también el texto de Walter Benjamin *El autor como productor*⁴⁵ (originalmente una conferencia pronunciada en el Instituto de Estudios del Fascismo de París en 1934, y cuyos puntos desarrollará más ampliamente en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, de 1937), en el que explica el rol social del artista desde la perspectiva del marxismo, tomando como modelo el sistema soviético: presenta como (ideal) autor o artista aquel que ha renunciado a la distancia que irremediablemente establece el autor burgués con el público, una diferencia solo superable fuera del contexto capitalista, puesto que este determina irremediablemente al mantenimiento de estas diferencias. Benjamin busca así diluir el rol del autor y el del público, proponiendo a ambos como lo mismo, una situación solo posible bajo el modelo económico y político comunista. Es decir, entiende que solo así, y bajo las condiciones comunistas, esta unificación de autor-público se puede lograr. Como explica María Fernanda Carvajal, esto se produciría a raíz de un proceso que Benjamin denomina como “la literaturización de las condiciones de vida”:

Este [proceso] consistiría en la superación de oposiciones de roles sociales (autor/lector) que de otro modo no podrían resolverse y puede clarificarse en el ejemplo que da Benjamin para ilustrar su tesis: la prensa soviética. Lo que interesa a Benjamin, es que en las cartas y columnas de los lectores de los periódicos soviéticos, se borraría el límite que distingue autor y lector, pues ahí cada lector puede eventualmente, transformarse en un colaborador. Así, la competencia literaria dejaría de deberse a una educación especializada, para pasar a depender sólo de la experiencia laboral de cada trabajador.⁴⁶

A pesar de ser un texto específicamente asociado, como se ve, a un sistema económico y político, y muy condicionado por las circunstancias históricas en las que surgió, así como por la ideología del autor, resulta interesante tenerlo en cuenta por la reflexión y propuesta que realiza en torno al artista y su rol social desde la perspectiva del comunismo.

Para finalizar, cabría señalar un par de obras que, aunque no pertenezcan técnicamente a la historia del arte, ya que provienen de la crítica de arte, resultan interesantes por su postura (ciertamente posicionada) en cuanto a lo que podríamos denominar el mito contemporáneo del artista. Al ser obras de ensayo cuyo objetivo es la crítica, más que la investigación histórica en sí, es necesario tomarlas con cierta perspectiva, sin que esto

⁴⁵ Walter Benjamin, "El autor como productor (1934)," en *Iluminaciones* (Madrid: Taurus, 2018).

⁴⁶ María Fernanda Carvajal Edwards, "Reseña de "El autor como productor" de Walter Benjamin," *Aisthesis* 38 (2005). p. 287.

signifique que carezcan de interesantes ideas y planteamientos. Se pueden extraer una serie de ideas y reflexiones muy sugerentes, pero no dejan de ser obras de ensayo que encajan con la crítica de arte o relato de opinión, por lo que es necesario relativizar su juicio a determinados artistas o acontecimientos. Estas obras serían *El artista, la religión del arte y la economía capitalista* de 1968⁴⁷ de Jean Gimpel y *La responsabilidad del artista* de Jean Clair⁴⁸, de 1997.

La primera de estas hace un repaso de la historia del artista, destacando principalmente dos puntos: el nacimiento del artista como tal en el Renacimiento y la configuración de la imagen contemporánea del artista en el Romanticismo. Sobre estos dos ejes establece Gimpel su narración, en la que explica cómo se afianzan dos trayectorias que se complementan y fortalecen entre sí, que son (tal y como aparece en el título de la edición española), la afirmación del estatus social del artista y del estatus espiritual del arte como “nueva religión” en la cultura occidental. A este proceso se le une en la época contemporánea la actividad de la economía capitalista, lo que acentúa este proceso, ahora además sustentado por enormes sumas de dinero (a través de las figuras del mecenas y el coleccionista), dando lugar al binomio religión-dinero como soporte y sustento del arte y su prestigio (lo cual es para Gimpel algo muy negativo).

En la segunda, Jean Clair, con una retórica elevadamente crítica, explica un aspecto que, a su modo de ver, se ha olvidado deliberadamente por parte de los agentes e instituciones culturales modernas con respecto al arte contemporáneo, que es que el carácter irracional, autónomo (e incluso opuesto) respecto de las leyes de la razón, derivado de la mentalidad del Romanticismo que impregna toda la mentalidad artística contemporánea y de vanguardias, y que el autor vincula al pensamiento totalitario del siglo XX. De esta forma, a través de varios ejemplos, no siempre muy conocidos, Clair analiza el comportamiento y los compromisos de varios artistas vanguardistas en el contexto político previo al fascismo, durante este y después. El objetivo de Clair es precisamente derrumbar dos mitos que según él persisten en la imagen que generalmente se tiene con respecto al arte y al artista del siglo XX, que son: que las vanguardias, o se basan en *el arte por el arte* y por lo tanto no tienen vinculación alguna con la política ni con nada de la vida real, o son

⁴⁷ Jean Gimpel, *El artista, la religión del arte y la economía capitalista* (Barcelona: Gedisa, 1991). Su título original era *Contre l'art et les artistes ou La naissance d'une religion*, lo que da ya una idea de por dónde va la argumentación y, ciertamente, la búsqueda de polémica.

⁴⁸ Jean Clair, *La responsabilidad del artista* (Madrid: La Balsa de la Medusa, 1998).

de carácter progresista, revolucionario, y políticamente de izquierda.

Más allá de que el tono y el análisis de Gimpel y de Clair sean en algunos casos excesivamente encendidos o catastrofista, las ideas que plantean ambos tienen un gran interés, pues, frente a los textos generalmente elogiosos de los artistas que alaban o mitifican no solo su obra, sino también sus personalidades, ellos cuestionan otros aspectos del comportamiento de los artistas, el papel del arte e indagan por qué y a quién beneficia la pervivencia de ciertas imágenes y mitos en la sociedad contemporánea.

2.3.2.3 La deconstrucción de Derrida

Defendiendo finalmente las técnicas deconstructivistas (pero sin abrazarlas en exclusiva), afirma Gabrielle Spiegel que aquellas han demostrado ser «poderosas herramientas de análisis para desvelar y dismantelar las formas en las que los textos constituyen elaboradas mistificaciones ideológicas, ante las que lo más propio es mantenerse suspicaz», y que los mismos textos «inevitadamente delatan con su fracturación del significado una vez que hemos aprendido a leerlos deconstructivamente». Asimismo, que «la deconstrucción nos ha enseñado a considerar los silencios dentro del lenguaje, a explorar lo no dicho así como lo expresado, a comprender la fuerza constructiva del silencio en el modelado de los textos que leemos»⁴⁹.

Igual que el estructuralismo tuvo gran relevancia en la disciplina de la historia (a través en gran parte de la antropología estructuralista, la que, como se sabe, a su vez, tomó las bases de la lingüística), también ha sido de gran relevancia precisamente la crítica a esta línea de análisis. Tanto la historia cultural (como se ha visto más arriba) como la historia del arte, por sus objetos de análisis y estudio, son especialmente sensibles a estas teorías que cuestionan (o proporcionan herramientas para cuestionar) las bases sobre las que se

⁴⁹ Sandoica, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. p. 146. Cita a Gabrielle Spiegel “Historia y posmodernismo”. Sandoica concluye su capítulo con otra cita de esta autora (en Ibid.): «En resumidas cuentas, ¿qué es el pasado sino a la vez una existencia material, ahora silenciada, existente únicamente como signo y en condición de tal, atrayendo hacia sí cadenas de interpretaciones conflictivas que revolotean sobre su presencia ausente y compiten por la posesión de las reliquias, pretendiendo inscribir trazos de significado sobre los cuerpos de los muertos?» (p. 147).

construyen determinados conceptos o imágenes, o las formas que tienen estos de presentarse y representarse en las sociedades.

Porque dentro del posestructuralismo se encuentran muy variadas teorías, cuyo real nexo común sería una crítica (a la vez que una relación) con el estructuralismo, no conviene aquí utilizar este apelativo para nada más concreto que esto. Así, dentro de lo que suele considerar bajo esta etiqueta se encuentra la deconstrucción del filósofo francés Jacques Derrida, que de todo aquel grupo, cuya influencia en los estudios culturales y visuales son imprescindibles, será el único que se comentará (y de manera muy breve) específicamente aquí por su especial relevancia para este trabajo; sin embargo es necesario destacar que no se utilizará como una teoría o una metodología que estructura el trabajo (entre otras cosas porque el mismo autor rechazaba tales definiciones de la deconstrucción), sino que se tendrá en cuenta como una estrategia, una serie de *procedimientos diversos y heterogéneos*⁵⁰ a través de los cuales cuestionarse sobre las categorías establecidas (y sus jerarquías, y de ahí el tema de *lo otro*).

Así entonces, la deconstrucción, la experiencia deconstructiva, se coloca entre la clausura y el fin, se coloca en la reafirmación de lo filosófico, pero como apertura de una cuestión sobre la filosofía misma. Desde este punto de vista, la deconstrucción no es simplemente una filosofía, ni un conjunto de tesis, ni siquiera la pregunta sobre el Ser, en el sentido heideggeriano. De cierta manera, no es nada. No puede ser una disciplina o un método. A menudo se la presenta como un método, o se la transforma en un método, con un conjunto de reglas, de procedimientos que se pueden enseñar, etc. No es una técnica, con sus normas y procedimientos. Desde luego pueden existir regularidades en las formas en que se colocan cierto tipo de cuestiones de estilo deconstructivo. Desde este punto de vista, creo que esto puede dar lugar a una enseñanza, tener efectos de disciplina, etc. Pero en su principio mismo, la deconstrucción no es un método. Yo mismo he intentado interrogarme sobre aquello que puede ser un método, en el sentido griego o cartesiano, en el sentido hegeliano. Pero la deconstrucción no es una metodología, es decir, la aplicación de reglas.

Si yo quisiera dar una descripción económica, elíptica, de la deconstrucción, diría que es un pensamiento del origen y de los límites de la pregunta “¿qué es...?”, la pregunta que domina toda la historia de la filosofía. Cada vez que se intenta pensar la posibilidad del “¿qué es...?”, plantear una pregunta sobre esta forma de pregunta, o de interrogarse sobre la necesidad de este lenguaje en una cierta lengua, una cierta tradición, etc., lo que se hace en ese momento sólo se presta hasta un cierto punto a la cuestión “¿qué es?”

⁵⁰ Cristina de Peretti, "Entrevista a Derrida," *Política y Sociedad* 3 (1989).

Y esto es la diferencia de la deconstrucción. Ésta es, en efecto, una interrogación sobre todo lo que es más que una interrogación. Es por ello que vacilo todo el tiempo en servirme de esta palabra. Lleva consigo sobre todo aquello que la pregunta “¿qué es?” ha dirigido al interior de la historia de Occidente y de la filosofía occidental, es decir, prácticamente todo, desde Platón hasta Heidegger. Desde este punto de vista, en efecto, uno ya no tiene absolutamente el derecho a exigirle responder a la pregunta “¿qué eres?” o “¿qué es eso?” bajo una forma corriente⁵¹.

Para el caso de la figura del artista, la perspectiva de la deconstrucción proporciona la posibilidad de indagar sobre esta figura más allá del *qué es*, y a raíz de eso cuestionar sobre qué se construye y cómo en esto se establecen unas jerarquías de valores en su construcción. De estas jerarquías de valores en esta figura, como se ha visto, y como destacará la crítica feminista, el aspecto de lo masculino ha actuado tradicionalmente y hasta la actualidad, como la legítima encarnación del genio, vinculado este, como se verá, a determinados valores característicos del romanticismo.

Es importante destacar que el uso que se hace aquí de la deconstrucción se basa más en la influencia que estas ideas tienen sobre la concepción inicial del artista, que sobre una aplicación directa de ese pensamiento. Es decir, la deconstrucción se entiende aquí como un planteamiento desde el que *enfrentarse* inicialmente a la figura del artista, tratando con ello precisamente de rebuscar entre sus cimientos las categorías y los valores sociales que representa, para una vez planteado esto, utilizar diversas metodologías (como se está viendo) que pueden ayudar a esta tarea.

Por ello, la deconstrucción no se utiliza ni como un método constante que coagule todo el trabajo ni como un dogma que seguir en todo momento, sino solo como un punto de partida para el planteamiento de un tema. (Porque en realidad, tampoco se piensa aquí que la deconstrucción deba o pueda llegar a ser tal).

El deconstructivismo, que exige lecturas subversivas y no dogmáticas de los textos (de todo tipo), es un acto de descentralización, una disolución radical de todos los reclamos de “verdad” absoluta, homogénea y hegemónica. Sus orígenes no sólo se encuentran en las redes neuronales de Derrida mismo, sino radican en el pensamiento de Nietzsche, quien relativizó la centralidad poderosa de las verdades filosóficas y teológicas. En sus libros *L'écriture et la différence* y *De la grammatologie*, Derrida relativiza, con un

⁵¹ *Le Monde*, martes 12 de octubre 2004. En el curso de una entrevista inédita del 30 de junio de 1992, Jacques Derrida dio esta larga respuesta. Versión traducida extraída de: <https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2016/05/05/jacques-derrida-que-es-la-deconstruccion/>
Original: http://medias.lemonde.fr/medias/pdf_obj/sup_pdf_derrida_111004.pdf

innegable espíritu nietzscheano, las categorías absolutas, y desjerarquiza su importancia. Es un tipo de reflexión, como apuntó Henning Ritter en su obituario, que aleja permanentemente las esperanzas de recibir un “sentido” tranquilizante, es un análisis sin fin⁵².

En este sentido, (y sin ignorar las problemáticas que puede entrañar⁵³) parece conveniente utilizar esta idea de la deconstrucción, en el sentido explicado, a la hora de estudiar la figura del artista, pues ayuda a cuestionar algunas de las categorías más asentadas y asumidas, tales como el genio, así como a descubrir algunas otras no tan visibles sobre las que se fue estableciendo (como lo masculino, lo occidental, lo moderno, etc.) y las relaciones de estas categorías con los valores sociales contemporáneos.

2.3.2.4 La crítica feminista

A feminist critique of the discipline of art history is needed which can pierce cultural-ideological limitations, to reveal biases and inadequacies *not merely in regard to the question of women artists, but in the formulation of the crucial questions of the discipline as a whole*. Thus the so-called woman question, far from being a peripheral subissue, can become a catalyst, a potent intellectual instrument, probing the most basic and "natural" assumptions, providing a paradigm for other kinds of internal questioning, and providing links with paradigms established by radical approaches in other fields. A simple question like "Why have there been no great women artists?" can, if answered adequately, create a chain reaction, expanding to encompass every accepted assumption of the field, and then outward to embrace history and the social sciences or even psychology and literature, and thereby, from the very outset, to challenge traditional divisions of intellectual inquiry⁵⁴.

⁵² Peter Krieger, "La deconstrucción de Jacques Derrida," *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 84 (2004). Cita las obras: Jacques Derrida, *L'écriture et la différence*, París, Seuil, 1967 y *De la grammatologie*, París, Minuit, 1967. Y el artículo: Henning Ritter, "Jacques Derrida. Anmut und Würde", en *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11 de octubre de 2004.

⁵³ Véase el artículo citado arriba para las problemáticas de la utilización de la deconstrucción como panacea en las ciencias sociales y humanas. Para las polémicas y debates sobre la deconstrucción véase, por ejemplo: Jacques Derrida and John D. Caputo, *La deconstrucción en una cáscara de nuez* (Buenos Aires: Prometeo, 2009).

⁵⁴ Linda Nochlin, "Why Have There Been No Great Women Artists?," in *Art and Sexual Politics*, ed. Thomas B. Hess and Elizabeth Baker (New York: ARTnews Associates, 1973). p. 1. (cursivas en el original).

Con este ensayo se abre una nueva etapa en el estudio de las mujeres en el mundo del arte pero también del estudio de la historia del arte general y de sus conceptos, pues, como decía la autora al comenzar: “Why have there been no great women artists? The question is crucial, not merely to women, and not only for social or ethical reasons, but for purely intellectual ones as well”⁵⁵.

Aunque ya se venían planteando este tipo de cuestiones desde años atrás, es a partir de la publicación del ensayo de Nochlin cuando estas alcanzan un gran auge. Es sin embargo necesario añadir que esta crítica que surgió en los sesenta, y que tras el ensayo de Nochlin lo que expandió no era un ente unificado:

El término «intervenir» ha sido utilizado repetidas veces por Griselda Pollock: en efecto, es importante desechar la idea –dice Pollock– de que en los años sesenta surgió una especie de historia del arte feminista unificada, destinada a sustituir a la historia (o historias) del arte hegemónicas; en realidad, más que de una historia del arte feminista, habría que hablar de una serie de «intervenciones» feministas en el ámbito de la historia del arte. Una serie de intervenciones que, dentro de su diversidad, han supuesto una auténtica renovación epistemológica, en la medida en que han logrado introducir en la reflexión histórico-artística un parámetro que hasta entonces se hallaba totalmente reprimido: el de la diferencia sexual.⁵⁶

Como remarcaba Nochlin en su ensayo y han venido insistiendo estudios posteriores, la perspectiva feminista en la historia del arte no solo actúa para revisar el papel de las mujeres sino que sirve de “catalizador”, ya que cuestiona las bases sobre las que se ha asentado los sistemas y conceptos que se entienden por naturales, tanto a nivel social como intelectual o académico.

De manera esquemática, se podría decir que la crítica feminista ha proporcionado dos grandes vías de estudio en la historia del arte (que no son opuestas, ya que la mayoría de

“Es necesaria una crítica feminista de la historia del arte que pueda atravesar las limitaciones ideológico-culturales para revelar sesgos y deficiencias no solo en relación a cuestión de las mujeres artistas, sino en la formulación de la crucial cuestión de la disciplina como un todo. Así, la llamada cuestión de la mujer, lejos de ser un subtema periférico, puede convertirse en un catalizador, un potente instrumento intelectual, poniendo a prueba las suposiciones más básicas y “naturales”, proporcionando un paradigma para otro tipo de cuestiones internas, y proporcionando vínculos con paradigmas establecidos por enfoques radicales de otros campos. Una simple pregunta como “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?” puede, si se responde adecuadamente, crear una reacción en cadena, expandiéndose para abarcar toda suposición asumida del campo, y después hacia fuera, para abarcar la historia y las ciencias sociales o incluso la psicología y la literatura, y de este modo, desde el mismo comienzo, desafiar las tradicionales divisiones de la investigación intelectual”. (traducción propia).

⁵⁵ Ibid.

“¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?” La cuestión es crucial, no solo para las mujeres, y no solo por razones sociales o éticas, sino también por razones intelectuales.” (traducción propia).

⁵⁶ Patricia Mayo, *Historias de mujeres, historias del arte* (Madrid: Cátedra, 2003). p. 16.

las veces van de la mano, ni uniformes, ya que cada una de ellas ha generado muchos e interesantes debates⁵⁷). Una es el estudio de las mujeres artistas que, por diversas circunstancias (que también son analizadas), no son tenidas en cuenta o lo son de forma secundaria en el discurso histórico-artístico oficial. En esta línea entraría la recuperación de figuras femeninas y sus obras, sometidas ahora a un análisis alejado de los prejuicios de épocas pasadas. En los últimos años, y sobre todo actualmente, esta línea de trabajo está facilitando la visibilidad de muchas artistas y escritoras (entre otras profesionales) a través de exposiciones, monografías, artículos, y, en general, todo tipo de publicaciones (académicas y no académicas). El estudio de las circunstancias por las cuales estas artistas no tienen la misma categoría que sus pares masculinos ha generado un sinfín de líneas de investigación centradas en las distintas facetas del contexto social de la producción artística: las redes familiares, la educación artística, el mecenazgo, las redes sociales de los artistas, etc., por lo que, además de contribuir al estudio de las mujeres artistas, proporciona más profundidad al estudio de todo el sistema artístico.

La otra vía de estudio, que provendría de esto último, sería la que cuestiona las bases sobre las que se construyen precisamente ese sistema artístico y sus valores. Por ejemplo, para el contexto del XIX, mientras que desde la primera perspectiva se explica que no hubo grandes mujeres artistas porque no tenían acceso a los modelos masculinos, lo cual condicionaba que sus obras fueran más domésticas (el ambiente al que tenían acceso) y no pudieran, salvo excepciones, entrar en los círculos de la academia, esta otra línea, sin renunciar a lo que aporta la primera, va más allá y cuestiona por qué la pintura doméstica no era valorada al nivel de la pintura historicista, y sobre qué valores se sostenía la jerarquía de géneros pictóricos. A raíz de este caso, resulta de gran interés ver cómo no solo las mujeres artistas eran menos valoradas porque hicieran pintura “doméstica”, sino que la pintura doméstica era poco valorada porque se consideraba pintura de mujeres. Esta perspectiva lo que aporta es un análisis de mayor complejidad, que revela, entre otras cosas, que, aunque las diferencias de género son constantes, no hay una línea de progresión, y que el desarrollo de esta cuestión no está construida sobre un devenir continuo y progresivo, cuestionando la propia idea de *progreso continuo* impuesta desde la filosofía positivista del XIX. Porque, y siguiendo con el caso del XIX, mientras que en las últimas décadas de este siglo los movimientos feministas (la denominada primera ola) avanzaban (y con grandes dificultades) en su lucha por el sufragio, la ideología finisecular

⁵⁷ Sobre las distintas líneas de trabajo y los diversos debates véase *ibid.*

estaba impregnada de las nociones sobre el imperialismo, el nacionalismo y el militarismo, vinculado a una concreta idea de masculinidad y oponiendo lo femenino como lo inferior. Este ejemplo revela, pues, la complejidad de esta cuestión que, a su vez, ayuda al análisis de conceptos que, si en un primer lugar parece no tener necesaria relación, enseguida se ve hasta qué punto se ve afectado por ello. Este sería el caso de la figura del artista, que, como se verá en el capítulo 2, tiene una gran carga de toda esta ideología sobre lo masculino y sobre el genio en el XIX, y por ello la crítica feminista ayuda no solo a ver sobre qué se construye la figura femenina de artista, sino, y con gran acierto, sobre qué se construye la figura masculina de artista.

Por esta última perspectiva, la crítica feminista encontró en la deconstrucción de Derrida una gran herramienta de análisis⁵⁸, puesto que la estrategia derridiana permitía ver precisamente cómo se había construido el modelo de artista basado en el genio, (masculino-occidental-heterosexual), dejando el lugar del *otro* aquellos que no entraran en esa categoría.

Y a raíz de esta perspectiva se plantean cuestiones de necesario interés en lo relativo a la figura del artista, tales como: ¿es el genio una categoría universal o masculina? ¿se puede seguir utilizando esa noción para las artistas femeninas a la hora de escribir la historia del arte incluyendo a las mujeres o es mejor reestructurar todo el sistema sobre el que se basa este concepto? ¿es posible realizar esto?; una serie de cuestiones que, obviamente, no pueden tener una respuesta inmediata ni unificada, pero que sirven muy bien para plantear e indagar sobre algunas cuestiones y ampliar el necesario debate.

En el capítulo 2 se verá más concretamente la utilidad e importancia de esta perspectiva para este tema, concretamente en lo relativo al genio y a la construcción del modelo de artista moderno.

Finalmente, y para concluir, en lo relativo al estudio del artista y la relación con el género, se puede aplicar la perspectiva que aporta Elena Hernández Sandoica con respecto a la historiografía en general:

El concepto de “género” no es ya una novedad -engorrosa aún acaso para algunos- en la historiografía, sino una herramienta que, muchas veces ya, ha sido incorporada a cuantos análisis aspiren a respetar el valor sustantivo de la dimensión discursiva de la acción humana y su configuración relacional.⁵⁹

⁵⁸ Peretti, "Entrevista a Derrida." p. 102.

⁵⁹ Elena Hernández Sandoica, "El sujeto mujer: construcción cultural y reto historiográfico," *Cuadernos de Historia Contemporánea* 37, no. Núm. Esp. (2016). p. 164.

Es decir, la perspectiva de género ha contribuido a proporcionar no solo la visión sobre las mujeres en la historia, sino que ha sido uno de los elementos fundamentales para indagar sobre cómo se construyen los distintos aspectos de lo humano a lo largo de esta.

2.3.3 De la sociología del arte

La sociología del arte es, junto a la historia social del arte, la disciplina que más ha aportado sobre el contexto y las relaciones sociales que enmarcan toda producción artística, centrándose las distintas investigaciones en determinados aspectos de estas (el reconocimiento público, relación entre obra y público, relaciones de mecenazgo, el papel de las instituciones, las redes, etc.)⁶⁰. Aunque todas ellas tratan de alguna manera la figura del artista, cada una desde su perspectiva particular, no se puede decir que haya muchos trabajos centrados específicamente en esta figura, ya que el foco en lo social prioriza otras cuestiones, interpretando además que este foco en lo individual se sale de las premisas de la disciplina. Aun así, hay estudiosos que se han centrado específicamente en la figura del artista desde esta disciplina, como por ejemplo Nathalie Heinich, actualmente una de las sociólogas más importantes para el estudio del artista, como se verá más adelante.

Además, y por otra parte, se pueden extraer de las investigaciones generales importantes y valiosas ideas y teorías sobre la figura del artista, además de por supuesto sobre las relaciones que se establecen entre este y su contexto profesional.

De entre las aportaciones de la sociología del arte, destacan algunos nombres que se comentarán brevemente a continuación.

La primera sería Vera Zolberg, quien en una obra monográfica sobre la sociología del arte como rama de la propia ciencia de la sociología (y no solo de la historia del arte o de

⁶⁰ Para una panorámica-resumen sobre distintos enfoques, autores y temas de investigación, véase Víctor Alvarado Dávila, "De la presociología a la sociología del arte," *Revista Estudios* 25 (2012).

la historia de la cultura), dedica un capítulo a la figura del artista que tiene gran interés por el análisis que hace sobre las distintas perspectivas que las diversas ciencias sociales tienen sobre este y sobre su relación con la sociedad. Su perspectiva es de gran utilidad también porque plantea precisamente cuáles son algunos de los problemas a la hora de estudiar esta figura, entre ellos la relación entre lo general y lo extraordinario, en un caso, como es el del artista, en el que cada artista exitoso es considerado extraordinario en su calidad de genio, pero también en cuanto a que de la cantidad de artistas existentes es un porcentaje mínimo el que alcanza tales grados de fama y reconocimiento internacional. Sobre el estudio del rol del artista explica:

Theories about artists tend to cluster around two types of approaches, individualistic or sociological. Individualistic ones include explanations deriving from aesthetic scholarship and psychological study. In particular, the Freudian tradition in psychology sees the artist driven by unconscious motivations - a quasi-neurotic who channels his near-pathology into a socially permissible path. Freud's warning in the epigraph to this chapter is similar to that of aesthetic specialists [...], that there is a mystery in artistic creation whose explication is problematic [...]. His assertion testifies to the conflation of the near-neurotic and the highly gifted individual in the course of cultural developments from the Renaissance to the romantic era. [...] Whereas psychologists have tried to explain the process by which artistic abilities emerge as a reflection of the individual's internal traits such as talent or intelligence, drives and impulses, or reactions to personal experience, sociologists generally take talent as a given and focus on the institutional supports and constraints surrounding cultural production more generally, seeing participants mainly as role players. The social role is sometimes treated as if it were a fixed, reified position in society, but it may also be thought of as being in process of construction. Similar to other social roles, that of the artist emerged through macrohistorical processes in interaction with microstrategies of those who attempt to play them [...]. Where sociologists and social psychologists concur is with respect to the importance of social factors in permitting or impeding the emergence, recognition, and support of artistic talent [...]. I suggest that whatever the conception of the artist, whether individualistic expert in emotions, virtuoso performer, role player in an institutional microworld, or alienated pawn buffeted by broad social structural forces, the artist is best understood as arising from and interacting with those forces. In other words, just as art is a social-historical construction, so is the artist⁶¹.

⁶¹ Vera Zolberg, *Constructing a Sociology of the Arts* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997). p. 109-111. "Las teorías sobre los artistas tienden a agruparse en torno a dos tipos de enfoque, individualista o sociológico. El individualista incluye explicaciones derivadas de los estudios de la estética y de la psicología. Concretamente, la tradición freudiana en psicología ve al artista guiado por motivaciones inconscientes – un semi-neurótico que canaliza

Pero la figura que más destaca actualmente en el estudio del artista dentro de la sociología del arte es sin duda la mencionada Nathalie Heinich, quien ha publicado varios trabajos dedicados a estos temas, como por ejemplo, sobre el estatus del artista: *Du peintre a l'artiste. Artisans et académiciens a l'âge classique* (1993), *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs* (1996); o centrado en la figura concreta de Van Gogh: *La Gloire de Van Gogh. Essai d'anthropologie de l'admiration* (1994); y sobre el arte contemporáneo en general, siendo especialmente famoso (y con polémica) *Le Triple Jeu de l'art contemporain. Sociologie des arts plastiques* (1993), y, como compendio general de su teoría del arte contemporáneo *Le Paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique* (2014)⁶².

La perspectiva de Heinich se centra principalmente en el estudio del artista contemporáneo y proporciona algunas ideas y conceptos clave para su análisis, como por ejemplo lo que ella denomina el régimen de singularidad del arte contemporáneo, el tema de la vocación del artista, la intelectualización del arte (y del artista) contemporáneos y las relaciones entre la economía del arte y la figura del artista.

Merece la pena transcribir algunas de sus definiciones y explicaciones sobre estos conceptos:

El “régimen de singularidad” –el sistema implícito de evaluación que antepone por principio todo lo que es original, innovador, fuera de lo común, a diferencia del “régimen de comunidad” y su apuesta por las convenciones, las tradiciones, las normas. Es en esta perspectiva como hay que entender la sistematización de las transgresiones que inciden sobre los valores propios del “mundo inspirado” que rige el arte moderno, mostrando

su semi-patología hacia un camino socialmente permisible. La advertencia de Freud en el epígrafe de este capítulo es similar al de los especialistas en estética, [...] que hay un misterio en la creación artística cuya explicación es problemática. [...]. Su afirmación asevera la combinación entre el semi-neurótico y el individuo altamente dotado en el curso del desarrollo cultural desde el Renacimiento hasta la época del romanticismo. [...] Mientras los psicólogos han intentado explicar el proceso por el cual surgen las habilidades artísticas como un reflejo de los rasgos internos del individuo, tales como el talento o la inteligencia, deseos o impulsos, o reacciones a las experiencias personales, los sociólogos generalmente dan el talento por sentado y se focalizan mayormente en los apoyos institucionales y las limitaciones entorno a la producción cultural, viendo a los participantes principalmente como actores sociales. El rol social es a veces tratado como si fuera una posición fijada y cosificada, pero también puede ser interpretado como un ente en proceso de construcción. Como otros roles sociales, el del artista emerge a través de procesos macrohistóricos en interacción con microestrategias de aquellos que tratan de representarlos. [...] Donde los sociólogos y los psicólogos sociales coinciden es con respecto a la importancia de los factores sociales en permitir o impedir el surgimiento, el reconocimiento y el apoyo al talento artístico [...]. Yo sugiero que sea cual sea la concepción del artista, ya sea esta la del individualista experto en emociones, la del intérprete virtuoso, la del actor social en un micromundo institucional o la del peón alienado sacudido por las fuerzas estructurales sociales, el artista es entendido mejor como algo que emerge de y que interactúa con esas fuerzas. En otras palabras, igual que el arte es una construcción histórico-social, lo es el artista.” (traducción propia).

⁶² Nathalie Heinich, *La gloire de Van Gogh : Essai d'anthropologie de l'admiration*, Critique. (Paris: Les Éditions de Minuit, 1991).; *Du peintre a l'artiste. Artisans et académiciens a l'âge classique* (Paris: Les Éditions de Minuit, 1993).; *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. (Este último es principalmente un resumen de los trabajos anteriores); *El paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística* (Madrid: Casimiro, 2017).

abiertamente interés por el dinero y el “mundo mercantil”, por la eficacia despersonalizada del “mundo industrial”, por el “mundo de la fama” de la celebridad deseada, o también por el “presentismo” que prescinde de la referencia al pasado y de la proyección hacia el futuro.

La inclusión del arte en el régimen de singularidad no es exclusivo del paradigma contemporáneo pues este régimen ya definía el paradigma moderno, desde la segunda mitad del siglo XIX y, más aún, desde la popularización de la figura de Van Gogh, que encarnó para el gran público, y no solo para los especialistas, la figura del artista al mismo tiempo singular e importante o importante porque singular. Lo que es propio del arte contemporáneo es el auge de ese régimen, su radicalización por los propios artistas: la singularidad no es solo lo que espera el público, sino lo que los artistas buscan intencionadamente y a veces prioritariamente. Más allá del principio de recepción, se ha convertido en un principio de creación⁶³.

Sobre la “intelectualización” y lo que ella denomina la “insistencia hermenéutica”:

Los escritos de los especialistas son ahora indispensables para la carrera artística, para su desarrollo institucional y para su valoración por el mercado; y la insistencia de los jóvenes artistas en encontrar “firmas” que comenten su trabajo dice mucho del peso decisivo de esta etapa en el proceso de reconocimiento. También pueden dirigirse a tal fin –y parece que ocurre cada vez más, aunque faltan datos para confirmarlo (como Arthur Danto en los Estados Unidos), a semiólogos, sociólogos o antropólogos. Este movimiento se inscribe en un claro proceso de intelectualización de este mundo [...] Los propios artistas contribuyen a ello, al prolongar cada vez más sus estudios universitarios, y no solo en las escuelas de bellas artes, sino también con tesinas y salpicando sus propios escritos con referencias a la filosofía y la historia del arte. El arte contemporáneo ha pasado así de ser un mundo de sensaciones y emociones a ser una “sociedad de conocimientos” o un “mercado de saber” [...]⁶⁴.

La expresión “insistencia hermenéutica” no es exagerada para referirse a la reiteración, empeño y carácter sistemático del proceso de búsqueda de significado, unido a la atribución de ese significado al objeto interpretado en lugar de al trabajo del intérprete⁶⁵.

Sobre el régimen vocacional, profesional y el del neo-academicismo:

On pourrait, en résumé, définir le régime néo-académique comme un mélange, conflictuel de deux régimes : professionnel et vocationnel. Le « professionnel » est celui du système

⁶³ *El Paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística*, p. 76-77

⁶⁴ *Ibid.* p. 190-191

⁶⁵ *Ibid.* p. 194

officiel, directement issu du mouvement académique, mais sous une forme rigidifiée ; le « vocationnel » est celui, beaucoup plus informel, des nouvelles conceptions de l'excellence artistique qui émergent à la marge, et dont la victoire progressive fera basculer à nouveau l'ensemble du statut d'artiste, qui tendra dès lors à se définir selon la conception romantique de l'individu inspiré, voire du génie méconnu⁶⁶.

Las teorías de Heinich resultan de gran valor para este trabajo, entre otras cosas porque es una de las estudiosas que más se ha dedicado a la figura del artista concretamente, y por ello serán tenidas en cuenta muchas de sus ideas (a la vez que otras serán matizadas o debatidas).

La siguiente figura, mentor de Heinich, es de obligada cita tanto por sus ideas en sí como por su influencia en diversos campos del estudio del arte y de la cultura, y es Pierre Bourdieu. Su interés para el estudio del artista reside en la profundidad de sus teorías sobre el arte y la cultura, y su capacidad para estudiar la complejidad de las relaciones entre lo social y lo simbólico en esta. Además, aporta una serie de herramientas conceptuales de gran utilidad y que, de una manera u otra, siempre se acaban utilizando, como por ejemplo el del *campo* y el del *habitus*. Aunque sean muy conocidas y citadas, conviene recordar estas concepciones precisamente por esa manera en la que se tienen muchas veces asumidas⁶⁷. “El concepto de «campo» (*champ*) (literario, lingüístico, artístico, intelectual) de Bourdieu se refiere a un ámbito autónomo, que adquiere independencia en un momento concreto en una determinada cultura y genera sus propias convenciones culturales”⁶⁸. Como se verá en el siguiente capítulo, es una útil herramienta para analizar distintas cuestiones de la realidad cultural y artística (y dado que se utilizará y se explicará más detenidamente no se repetirá aquí). Por su parte, el *habitus* proviene de la “teoría de la práctica” de Bourdieu. “Reaccionando contra lo que consideraba la rigidez de la idea de las reglas culturales en la obra de estructuralistas tales como Lévi-Strauss, Bourdieu examinaba la práctica cotidiana como una improvisación prolongada

⁶⁶ *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. p. 35.

⁶⁷ “En resumen, se podría definir el régimen neo-académico, como una mezcla conflictiva de dos regímenes: el profesional y el vocacional. El «profesional» es aquel del sistema oficial, directamente nacido del movimiento académico, pero bajo una forma rigidizada; el «vocacional» es aquel, mucho más informal, de las nuevas concepciones de la excelencia artística que surgen al margen, y cuya victoria progresiva hará bascular de nuevo la totalidad del estatuto de artista, que tenderá por lo tanto a definirse según la concepción romántica del individuo inspirado e incluso del genio subestimado.” (traducción propia).

⁶⁸ Sobre la utilidad y límites del concepto del campo véase: Enrique Martín Criado, “El concepto de campo como herramienta metodológica,” *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* 123 (2008).

⁶⁹ Burke, *¿Qué es historia cultural?* p. 77.

dentro de un armazón de esquemas inculcados por la cultura lo mismo en la mente que en el cuerpo. Tomó prestado el término «habitus» del historiador del arte Erwin Panofsky [...] para aludir a esta capacidad de improvisación”⁶⁹.

Del *habitus* Bourdieu explica:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

Si de ninguna manera se excluye que las respuestas del *habitus* se acompañen de un cálculo estratégico que tiende a cumplir en la modalidad consciente aquella operación que el *habitus* lleva a cabo de otra manera, a saber una estimación de las oportunidades que suponen la transformación del efecto pasado en objetivo que se da por descontado, no deja de ser cierto que en principio ellas se definen, por fuera de todo cálculo, con relación a *potencialidades objetivas*, inscritas de manera inmediata en el presente, cosas por hacer o no hacer, por decir o no decir, en relación con un *por venir* probable que, al contrario del futuro como "posibilidad absoluta" [...] se propone con una urgencia y una pretensión de existir que excluye la deliberación⁷⁰.

Y concluye:

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. Pasado que sobrevive en lo actual y que tiende a perpetuarse en el porvenir actualizándose en prácticas estructuradas según sus principios, ley interior a través de la cual se ejerce continuamente la ley de necesidades externas irreductibles a las coerciones inmediatas de la coyuntura, el sistema de las disposiciones se halla en el principio de la continuidad y de la regularidad

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Pierre Bourdieu, *El sentido práctico* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007). p. 86-87.

que el objetivismo concede a las prácticas sociales sin poder explicarlas y también de las transformaciones reguladas de las que no pueden dar cuenta ni los determinismos extrínsecos e instantáneos de un sociologismo mecanicista ni la determinación puramente interior pero igualmente puntual del subjetivismo espontaneísta⁷¹.

Entre las otras muchas figuras que han trabajado en esta rama de la sociología destaca por su obra *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico* Howard Becker⁷², en la que conceptualiza estos mundos del arte en un sentido, precisamente, opuesto al análisis del artista como real y auténtico generador de la obra de arte. Para Becker, el arte es un fenómeno social generado por una red de cooperación, formada por distintos actores (artistas, vendedores, críticos, consumidores) quienes, guiados por una serie de convenciones, producen de forma colectiva la obra de arte. Por ello, considera al artista como un trabajador más, no diferente de otro tipo de trabajadores (y lo mismo con la obra de arte similar a otro tipo de trabajos). Distingue asimismo cuatro tipos de artistas: profesional integrado, rebelde, artista folk y artista ingenuo.

Cierta rigidez en el análisis de Becker⁷³ y un objeto y objetivo de investigación diverso hace que su teoría no sea especialmente útil para este trabajo, pero es tomada en cuenta por su intención de visibilizar una realidad social (y económica) que se da en torno a la creación artística que contradice la noción y el mito del genio artístico.

También resulta de interés la teoría del sociólogo canadiense Erving Goffman, quien en su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*⁷⁴, de 1959, propone, a través de una analogía dramática, una teoría sobre la autorrepresentación de las personas en la sociedad de acuerdo a la imagen que desean dar de sí mismos (por ejemplo en cuanto

⁷¹ Ibid. p. 88-89.

⁷² Howard Saul Becker, *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2009).

⁷³ Aunque, según Zolberg, el análisis de Becker no es tan reduccionista como puede parecer:

“Taking into account the size and complexity of modern societies, Becker does not reduce the arts to a single art world. Instead, he argues that art making is constituted in four principal art world types, each characterized by a particular style of working, based on its own conventions. Thus, the Integrated Professional artist is trained according to the conventions of an art form such as music, painting, dance, within the domain either of high culture or commerce. The Maverick artist is also trained according to those conventions, but refuses to abide by them, preferring to risk isolation and failure in order to innovate and go his/her own way. The Folk Artist works within conventions traditional in his/her community’s lore. Finally, coming from outside of actual constituted art worlds, the least integrated is the Naïve artist, untrained in any conventional art world, and following an internal urging, the works of these ‘self-trained artists’ (Fine, 2004) represent idiosyncratic experiences that may include religious symbolism, representations of personal remembrances, ethnic or national striving, or madness (Ardey, 1997; Bowler, 1997). Whereas the other art worlds have ties to regular art world institutions or practitioners, or try to develop connections to them, Naïve artists must be ‘discovered’ by others, or else remain unknown, though since cultural worlds are not totally cut off even from isolates, Naïve artists are increasingly being sought and found”. En Vera Zolberg, “A Cultural Sociology of the Arts,” *Current Sociology* 63, no. 6 (2014). p. 6

⁷⁴ Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

a su profesión), como una suerte de actuación teatral en la que intervienen gestos, vestuario, vocabulario, etc. Esta teoría, que coincidiría con la antropología en el interés por los rituales y protocolos, resulta de gran utilidad como herramienta (como herramienta conceptual más que como teoría completa) a la hora de analizar la figura del artista y su proyección pública: la autorrepresentación (que en el caso de los artistas, sobre todo pintores, se amplía a los autorretratos), la imagen autoconstruida (a través del vestuario y de determinado comportamiento) la búsqueda de cierta notoriedad a través del escándalo como parte de la obra artística (véase por ejemplo el caso del futurismo), forman parte de este conjunto de recursos que los artistas han utilizado para crear su identidad como artista y que ya forman parte de la referencia (y del mito) de estos.

Para finalizar, y aunque no es sociólogo sino historiador del arte, es necesario citar a Alan Bowness y su teoría de los círculos del reconocimiento artístico⁷⁵, de gran influencia dentro de la sociología del arte (igualmente debatida o reestructurada entre otros por Heinich⁷⁶). Según este autor, existen cuatro círculos de reconocimiento, “que se organizan en el tiempo y se suceden en el espacio a través de la acción de los pares [primer círculo], los críticos [segundo círculo], los marchantes y los coleccionistas [tercer círculo] y, finalmente, el público [cuarto círculo]. La trayectoria de los artistas es una línea progresiva y acumulativa de reconocimiento que atraviesa de dentro hacia fuera los cuatro círculos”⁷⁷. Aunque esta teoría es discutible en varios aspectos (sobre todo quizá en la linealidad temporal), tiene valor en cuanto a la identificación de esos círculos y su relación con el reconocimiento global de un artista como tal.

En relación al tema del reconocimiento también es necesario citar, dentro del panorama español, al sociólogo Vincent Furió, quien ha trabajado especialmente este tema en su obra *Arte y Reputación. Sobre el reconocimiento artístico*⁷⁸, centrado en el análisis de las condiciones sociales que permiten el reconocimiento a los artistas a través de distintas épocas y de los criterios que se tienen como válidos a lo largo del tiempo.

⁷⁵ Alan Bowness, *The Condition of Success: How the Modern Artist Rises to Fame* (New York: Thames and Hudson, 1990).

⁷⁶ Véase en Heinich, *El paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística*. pp. 219-242. Heinich propone que en el arte contemporáneo sucede primero el reconocimiento por parte de las instituciones que del público general.

⁷⁷ Núria Peist, *El éxito en el arte moderno. Trayectorias artísticas y proceso de reconocimiento* (Madrid: Abada Editores, 2012).

⁷⁸ Vicenç Furió, *Arte y reputación : estudios sobre el reconocimiento artístico* (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions 2012).

2.3.4 De los estudios literarios: el Romanticismo y Paul Bénichou

Aunque será en el siguiente capítulo donde se irán viendo los trabajos de esta disciplina que se han utilizado para este trabajo y el porqué, se adelanta aquí de forma muy breve algunas ideas y trabajos para integrarlos en este apartado.

Dentro de toda la rama de historia de la literatura y de estudios literarios, se han buscado concretamente dos temas que han sido de gran utilidad y que, de hecho, actúan casi como eje del capítulo 2.

El primer tema, más general, ha sido el del romanticismo y sus ideas e ideales, puesto que resulta impensable realizar un trabajo sobre cuestiones culturales del siglo XIX y no tener en cuenta la literatura de la época, más teniendo en cuenta la creciente difusión de las publicaciones y del público lector. Por ello se ha recurrido a estudios sobre la literatura y las ideas literarias del romanticismo, así como a algunas obras de la época (por ejemplo la novela de *Scènes de la vie de bohème* de Henry Murger para el tema de la bohemia o a *À rebours* de Joris-Karl Huysmans para el del dandismo; se verán en el capítulo 2).

El segundo tema, y, obviamente, íntimamente relacionado con el primero, es el de la figura del autor (escritor o poeta) en el romanticismo, tema sobre el que se vertebra una parte fundamental de este trabajo, como se verá. Se utiliza en dos niveles: el primero, en cuanto a la relación entre los escritores y los artistas plásticos (sobre todo pintores), tema del que parten diversas vías, entre otras: la relación real entre estas dos figuras (los círculos o las amistades), la representación de los artistas en la ficción literaria (para lo cual las novelas sobre artistas y los estudios sobre este tema han sido de gran importancia) y viceversa (retratos de escritores), la equiparación entre arte y literatura (y por lo tanto entre artista y escritor). El otro nivel es, y vinculado con esto último, la relación, a nivel metodológico, que se puede establecer entre el escritor y el artista; es decir, la posibilidad de establecer una relación y unas analogías entre estas dos figuras, y sus proyecciones y roles sociales. Para este último punto se ha utilizado un autor fundamental para este trabajo, que es el historiador de la literatura Paul Bénichou, quien, a través de sus obras dedicadas al romanticismo francés, propone la teoría (citada a su vez por los estudiosos de la literatura y de los intelectuales antes mencionados⁷⁹) del “advenimiento de un poder

⁷⁹ En Dosse, *la marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. p. 27. En Charle, *Los intelectuales en el siglo XIX*. p. 48. En Francisco Calvo Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2013). p. 26-27.

espiritual laico” encarnado por la figura del escritor romántico. Estas obras son *Le Sacre de l'écrivain (1750-1830)*, publicada en 1973, en la que plantea las bases fundamentales de esta teoría, como bien muestra el subtítulo (*Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*) y que supone la apertura a las siguientes obras, centradas en aspectos y autores más concretos de esta. Así, en 1977, publicó *Le Temps des prophètes : doctrines de l'âge romantique*, centrado en la literatura de doctrina de distintas ideologías del XIX (liberalismo, neocatolicismo, sansimonismo, positivismo). En 1988 publicó *Les Mages romantiques*, en el que analiza las figuras de Alphonse de Lamartine, Alfred de Vigny y Victor Hugo desde la perspectiva del “sacerdocio laico”, y en 1992 *L'École du désenchantement: Sainte-Beuve, Nodier, Musset, Nerval, Gautier*, con la que concluye su ambiciosa investigación sobre el romanticismo analizando la otra parte del romanticismo, el de la generación nacida en torno a 1810, la del “desencanto”, cuyos autores cuestionan precisamente esa imagen de “profeta” que sus predecesores representaban⁸⁰.

Como se verá en el capítulo 2 en el epígrafe dedicado a este autor y su teoría, esta será de gran importancia para la elaboración de una concepción del artista en relación al contexto cultural y social de la época del romanticismo que se transmite al siglo XX.

2.3.5 De la educación artística e historia de la educación artística

Siendo la educación artística un campo interdisciplinar per se, puesto que se encuentra presente en ámbitos distintos (educación, bellas artes, historia del arte, estudios culturales), no es fácil (ni práctico) acotarlo en sus diversas manifestaciones puesto que estas son múltiples y están interrelacionadas entre sí. Dentro del campo de educación artística, se pueden encontrar así desde investigaciones relacionadas con la infancia y la educación escolar, con las metodologías educativas de las diversas prácticas artísticas,

⁸⁰ Todas estas obras están citadas y comentadas en el capítulo 2.

hasta aquellas vinculadas con el museo y su rol como institución educativa. Por otra parte, otras áreas tratan temas de educación artística, diluyendo, en cierto modo, los límites de esta disciplina al integrarla en otras relacionadas. Un ejemplo de esto sería el denominado (y debatido) *educational turn* que, desde mediados de los 90, se encuentra presente en los trabajos de numerosos investigadores, artistas, comisarios e instituciones, y que engloba distintos conceptos y metodologías relacionados, de alguna manera, con la educación. Dada la dificultad de describir este giro, entre otras cosas por lo debatido y discutido del mismo⁸¹, se plantea la definición que Eszter Lázár plantea en el *Curatorial Dictionary* como propuesta para entender algunas de las cuestiones que sobre la educación artística se van a plantear a partir de ese momento.

Educational turn describes a tendency in contemporary art prevalent since the second half of the 1990s, in which different modes of educational forms and structures, alternative pedagogical methods and programs appeared in/as curatorial and artistic practices. Initiatives related to the educational turn revolve around the notion of education, gaining and sharing knowledge, artistic/curatorial research, and knowledge production. The emphasis is not on the object-based artwork. Instead, the focus of these projects is in on the process itself, as well as on the use of discursive, pedagogical methods and situations in and outside of the exhibition⁸².

Como continúa explicando esta autora, los aspectos más comunes de los trabajos enmarcados bajo este *educational turn*, ya sean obras artísticas, exposiciones, o proyectos de diversa índole, girarían en torno al desarrollo de nuevas metodologías cuyo objetivo sería la democratización del acceso al conocimiento, al uso de nuevos géneros y métodos de presentación, a la transformación de la posición del artista, el comisario, la obra y el espectador, así como en torno al compromiso formativo de todos los participantes en el proceso del proyecto. Así, el *educational turn* puede ser principalmente considerado como una tendencia en el arte que busca configurar los distintos procesos de creación, que actúa como un incentivador de la auto-organización y que, además, se implica y atañe a la (auto)revisión de los museos, así como la transformación de las instituciones en plataformas educativas⁸³.

⁸¹ Paul O'Neill and Mick Wilson, eds., *Curating and the Educational Turn* (London: Open Editions, 2010). p.12.

⁸² Eszter Lázár, "Educational Turn," *Curatorial Dictionary* (2012), <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>. s. p.

⁸³ Ibid.

Pero aun apoyándose en una definición como esta, las cuestiones en torno a este concepto y a las prácticas que acoge no pueden sino brotar. Para comenzar, la utilización del propio término de “giro” para englobar todas estas propuestas encierra preguntas tales como las que se plantea Irit Rogoff⁸⁴: ¿qué constituye realmente un giro, una “estrategia de lectura” o un modelo interpretativo –tal y como se entendía el giro lingüístico en los setenta?, ¿se habla de “leer” un sistema –el pedagógico– a través de otro –el de la exposición– de manera que se puedan acercar entre ellos y abrirse mutuamente a nuevas formas? Además, ¿trata este giro educativo los aspectos del arte y de la educación que precisamente necesitan ser removidos?, ¿y en qué medida la estética educativa, tan utilizada en diversos contextos artísticos, resuelve realmente las cuestiones sobre las que tenía como objetivo original indagar?, ¿o se ha vuelto esa estética un lugar cómodo?, (¿una moda, acaso?). Estas cuestiones, que, lógicamente, no encuentran respuesta fácil, ayudan por otra parte a establecer las bases de un debate que, en realidad, forma parte estructural del propio giro educativo, puesto que se puede interpretar que la principal aportación que hace este es, precisamente, es la de buscar lo conversacional como núcleo fundamental de lo artístico y de lo contemporáneo.

En cualquier caso, aunque el interés sobre este tema haya explotado a partir de mediados de los 90 (y sobre todo a partir de la implantación del plan Bolonia), el interés en la educación como forma de arte y el arte como fundamento de la educación (y todas las posibles relaciones entre ambas), es un tema que parte de tiempo atrás, y que ha ido desarrollándose a través de la reflexión en torno a la institución educativa, de la búsqueda de la eliminación de las fronteras entre el arte y la vida a través de la educación, hasta llegar al arte como forma de educación, con Beuys como uno de los más conocidos representantes⁸⁵. Es por ello que, quizá, el *giro* del *educational turn*, haya que analizarlo más como un giro dentro de lo comisarial, mientras que las propuestas realizadas específicamente por parte de los artistas, integrarlas dentro del propio desarrollo de la educación artística y del artista como enseñante. Es por ello que, en el caso de este trabajo, aun teniendo en cuenta esta tendencia, se ha optado por analizar las propuestas de los

⁸⁴ Irit Rogoff, "Turning," *e-flux journal*, no. #00 (November 2008). s. p.

“El giro educativo describe una tendencia en el arte contemporáneo prevalente desde la segunda mitad de la década de los noventa, en la que distintos modos de formas y estructuras educativas, métodos y programas pedagógicos alternativos aparecieron en y como prácticas artísticas y curatoriales. Las iniciativas relacionadas con el giro educativo se centran en torno a la noción de educación, al obtener y compartir conocimiento, a la investigación artística y comisarial, y a la producción de conocimiento. El énfasis no está sobre el trabajo artístico basado en el objeto. En vez de esto, el foco de estos proyectos está en el propio proceso, así como en el uso de los métodos discursivos y pedagógicos y de las situaciones dentro y fuera de la exposición.” (traducción propia).

⁸⁵ Kristina Lee Podesva, "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art," *Fillip* 6 (2007).

artistas dentro del contexto y de la historia de la educación artística, así como del desarrollo del propio rol del artista.

Por su parte, hablar de una historia de la educación artística (profesional, del artista) es, por lo menos hasta el triunfo de las vanguardias, hablar de una historia del artista. El hecho de que la desvinculación de los gremios y la búsqueda de un estatus más elevado tanto a nivel social como a nivel intelectual o cultural (es decir, de las artes manuales – luego bellas artes– en relación a las artes liberales y, sobre todo en relación a la literatura y a la poesía) se diera de la mano de la creación y asentamiento de las academias de arte enlaza definitivamente, hasta finales del siglo XIX, la educación artística y su institución con la relación del artista con la sociedad. Aunque un artista no estuviera vinculado a la institución de la academia, aunque muchos artistas aprendieran todavía de maestros, a la antigua usanza, y aunque, en fin, no todo fuera ni mucho menos uniforme, el triunfo de la Academia (sobre todo la francesa, en la que se basaron después los modelos de otros países a partir del XVII y sobre todo del XVIII) en la vida cultural y en su relación con el estado, condicionó el papel social de los artistas y su proyección externa, estuvieran o no relacionados con la institución.

Por ello, en todo estudio dedicado a la historia del arte, que trate algún momento entre el Renacimiento y finales del XIX, se suelen encontrar, en mayor o menor medida, referencias a este tema, aunque normalmente centrados más en las relaciones institucionales de la Academia con el estado y con los artistas, y, sobre todo para a partir de la segunda mitad del XIX, sobre las luchas entre los artistas antiacadémicos y los academicistas. En cualquier caso, es claro que, tanto para un estudio específico como para uno general, el estudio de la Academia resulta ineludible (un campo ampliamente trabajado, además) , y más si se trata de la figura del artista. Si bien esto es así hasta finales del XIX, a partir de ese momento, la educación artística se trata, por lo general, tan solo desde perspectivas concretas del estudio de esta rama. Es decir, que mientras que, para la historia del arte hasta finales del XIX el papel de las academias de arte y, por lo tanto, de la educación artística, estaba de alguna manera presente, a partir del triunfo de las vanguardias ya no se encuentra integrada en los estudios generales. La excepción a esto es, por supuesto, el caso de la Bauhaus. En otros casos de estudios más específicos sobre un período o un movimiento, sí se encuentran de alguna manera integrada la educación artística en el estudio de la historia del arte, como por ejemplo algunos estudios

del arte y los artistas durante y después de Revolución Rusa, que incluyen los Vjutemas, o, en el caso de los estudios feministas, el proyecto de Judy Chicago y su *Feminist Art Program*. A su vez, dentro de la investigación específica de la educación artística y su historia, hay numerosas investigaciones dedicadas a muy distintos temas relacionados con esta disciplina, de los que, continuando con aquellos vinculados con la historia del arte, se pueden destacar aquí, por su importancia y vinculación con este trabajo (y que se verán en su apartado correspondiente), aquellos que trabajan escuelas de arte, como aquellos que estudian la citada Bauhaus y a sus distintos participantes, los dedicados a la Black Mountain College, los que trabajan proyectos de educación artística alternativos, como por ejemplo los de Frank Lloyd Wright, o perspectivas sobre educación artística con proyectos más o menos estructurados, como los de Joseph Beuys o Allan Kaprow, y numerosas investigaciones sobre proyectos de educación artística alternativas actuales.

En relación a los campos que se han citado a lo largo de este capítulo, cabría destacar que, mientras que desde la historia cultural se ha llevado a cabo muchas investigaciones sobre la educación (principalmente superior universitaria) de distintas épocas, no se ha encontrado esta correspondencia sobre la educación artística, perteneciendo los trabajos de esta rama a la historia del arte. Dentro de esta última disciplina se encuentran dos grandes referencias generales que, a día de hoy, continúan siendo de obligada consulta y cita, que son *Academies of art. Past and present*, de Nikolaus Pevsner⁸⁶, publicado en inglés por primera vez en 1940. Esta obra, ya clásica, realiza un pormenorizado análisis de la historia de las academias artísticas hasta el siglo XIX a través del estudio de una gran cantidad de documentación, y, a pesar de su antigüedad y de algunos rasgos que delatan su pertenencia a otra época (como por ejemplo, algunos juicios de valor del autor), resulta de gran importancia y de base elemental para el estudio de las academias y de los discursos e ideas en torno a ellas y a la situación de la educación artística. La otra gran referencia de carácter general sería *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, publicado por primera vez en 1989, de Arthur Efland⁸⁷, y que, de manera más sintetizada, trata la formación y desarrollo de las academias en Europa y Estados Unidos, dedicando una parte importante del libro a la educación artística en Estados Unidos después de la II Guerra Mundial, y los distintos

⁸⁶ Edición en español: Nikolaus Pevsner, *Las academias de arte: pasado y presente* (Madrid: Cátedra, 1982).

⁸⁷ Edición en español: Arthur D. Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales* (Barcelona: Paidós, 2002).

movimientos y tendencias en torno a esta. En esta obra trata tanto la educación artística superior como la de las escuelas infantiles y medias y las diversas ideologías que amparaban cada modelo.

También cabe destacar otra obra clásica de la historia de la educación artística, *The History and Philosophy of Art Education* de Stuart McDonald⁸⁸, publicada en 1970, y gran referencia para estos estudios, sobre todo para el ámbito anglosajón del XIX, ya que dedica una parte muy importante de su estudio a las escuelas de arte y diseño inglesas de las décadas centrales del siglo XIX.

Por último, habría que mencionar la figura de Herbert Read, escritor, pensador y crítico del arte y de la literatura de ideología anarquista que dedicó una parte destacada de su (ingente) obra escrita a la educación artística, principalmente con *Educación por el arte*, publicado en 1943⁸⁹. Entendiendo la educación como aquello que debía formar para generar una armonía entre lo individual y lo social, veía en el arte un elemento imprescindible de esta, ya que, para alcanzar ese objetivo, la educación debía ser integral y desarrollar las potencialidades de cada individuo. Siguiendo la filosofía de la educación estética schilleriana (que se verá más adelante), Read proponía el desarrollo de la sensibilidad estética como condición indispensable para la formación completa de las personas. Como se verá en el espacio correspondiente a la educación estética, esta es una idea que atraviesa distintas épocas y forma parte de la base sobre la que se asientan gran parte de las teorías sobre la educación artística moderna.

⁸⁸ Stuart Macdonald, *The History and Philosophy of Art Education* (London: University of London Press, 1970).

⁸⁹ Herbert Read, *Educación por el arte* (Barcelona: Paidós, 1999).

2.4 La metodología de estudio de casos

Como se ha explicado en la introducción, para llevar a cabo el estudio sobre la figura del artista enseñante en la época contemporánea, se ha optado por realizar un estudio de casos, siendo cuatro casos los elegidos, pertenecientes a tres épocas y contextos distintos. La conveniencia de utilizar esta metodología se ha valorado en relación a los objetivos iniciales: al buscar establecer una panorámica sobre la figura del artista enseñante a partir de distintas figuras, estableciendo las conexiones y las diferencias marcadas por el contexto histórico, social y cultural en el que surgen y en el que trabajan, la utilización de diversos casos parecía la más indicada. Así pues, utilizando una metodología cualitativa, se ha realizado, tras una primera parte marcada por un estudio principalmente de fuentes secundarias enmarcadas en las disciplinas y ámbitos anteriormente expuestos, un estudio de casos, para los cuales se han utilizado mayoritariamente fuentes primarias, esto es, textos de los artistas analizados.

En relación a la conveniencia de utilizar la metodología cualitativa de investigación en las ciencias humanas y sociales fue un tema de polémica recurrente que sin embargo hoy día parece (afortunadamente) superado. Autores conocidos, y de amplia formación científica, han apoyado desde hace tiempo esta metodología para los estudios artísticos, argumentando que esta, sin ser excluyente con la metodología cuantitativa, aporta un mejor enfoque y se adapta mejor a este tipo de investigaciones. Por ejemplo, Elliot W. Eisner⁹⁰ pone de manifiesto las distintas formas de generar conocimiento que pueden aportar cada una de estas metodologías y la necesidad de la metodología cualitativa para estudios en los que se quiera aportar un análisis

Para este autor, la diferencia entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa no está en que esta última describa *cualidades* mientras que la otra no, ya que ambas lo hacen. La diferencia entre ellas reside en el modo de hacerlo, en la forma de representar estas cualidades, es decir, en los medios que el investigador utiliza para describir lo estudiado⁹¹. Por otra parte, este mismo autor, en un conocido artículo de 1981⁹², en el que establece las diferencias entre la investigación científica y la investigación artística,

⁹⁰ Elliot W. Eisner, "On the Art and Science of Qualitative Research in Psychology," in *Qualitative Research in Psychology*, ed. Paul M. Camic, Jean E. Rhodes, and Lucy Yardley (Washington DC: American Psychological Association, 2009).

⁹¹ Ibid. p. 20.

⁹² "On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research," *Educational Researcher* 10, no. 4 (1981).

explica que, para el campo de la educación, utilizar el término de investigación cualitativa no solo oculta importantes diferencias que necesitan ser destacadas, sino que es en sí mismo, confuso, ya que, insiste, la principal diferencia no está entre los modos de investigación cualitativos y cuantitativos, (pues toda investigación empírica necesita prestar atención a las *cualidades*) sino entre lo que se estudia de manera científica y lo que se estudia artísticamente. Según Eisner, no puede haber investigación empírica, como forma de investigación que aborda problemas en un universo material, que no intente describir, interpretar, predecir o controlar cualidades. Por ello, la principal distinción que se puede hacer en la dirección de una investigación no está en el fenómeno que se estudia, sino en la manera en que se hace ese estudio, y lo que cuenta en esta distinción está entre lo que es estudiado artísticamente y lo que es estudiado científicamente.

En cualquier caso, la metodología denominada habitualmente como cualitativa es aquella que este autor defiende como la mejor adaptada a las necesidades de la investigación para las áreas de arte y educación, y dentro de esta el enfoque artístico como el más adecuado. En relación a la metodología del estudio de casos, y siempre dentro del enfoque explicado, Eisner lo entiende como una útil herramienta para la investigación de estas características⁹³. El estudio de casos tiene una amplia tradición en ciencias sociales, desde los estudios de Durkheim o Weber, quienes a partir de casos concretos y su análisis (sociedades o colectivos) establecieron conexiones claras entre estos colectivos y sus conductas religiosas o económicas. Ampliamente utilizado en la sociología, el estudio de casos se ha adoptado en otras ciencias sociales y en humanidades, especialmente en educación, siendo una metodología recurrente en educación artística.

La pertinencia de esta metodología está relacionada con la relevancia y la naturaleza del caso o casos elegidos, que a su vez dependen de una teoría previa que se quiera comprobar, de su naturaleza única o rara, de la excepcionalidad de su impacto en la sociedad o de cualquier otro motivo que justifique su elección⁹⁴. Existen diferentes tipos de caso, o formas de enfocar el caso o casos que se analizan, y que pueden facilitar la tarea a la hora de guiar la investigación. Xavier Coller⁹⁵ da la siguiente clasificación:

1. Según el objeto de estudio: el caso puede ser un proceso o un objeto con fronteras más o menos claras, ya sea histórico o contemporáneo. Se estudia una empresa, escuela, hospital, organización religiosa, tribu urbana, política lingüística de un gobierno regional

⁹³ "On the Art and Science of Qualitative Research in Psychology."

⁹⁴ Xavier Coller, *Estudio de casos*, Cuadernos Metodológicos (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000).

⁹⁵ Ibid. p. 32-44. Véase también: Robert K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series (Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications, 1994).

un país, una huelga, un líder político o una artista famosa. Todos estos casos son ejemplos de objetos de estudio con fronteras más o menos definidas, aunque es el investigador el que fija estas fronteras.

2. *Según el alcance del caso*: puede ser un caso específico o un caso genérico. El primero suele ser un tipo de caso que es relevante per se, y se le suele denominar excepcional o intrínseco. El caso genérico se suele denominar también ejemplar o instrumental (porque ilustra acerca de una característica que se encuentra en otros casos, o porque a través de él se ilustra una teoría o un conjunto de proposiciones sobre el funcionamiento de un fenómeno). El estudio en profundidad del caso permite conocer mejor la población de fenómenos o de casos similares.

3. *Según la naturaleza o esencia del caso*: pueden ser de varios tipos: el ejemplar, que se ha visto antes, el extremo o polar, en comparación con otros de su misma especie, o para contrastar una teoría previa. El caso puede ser también típico, en la medida en que se le considera uno más de un grupo y al reunir las características específicas del mismo, y se puede estudiar de la misma manera que se estudiaría cualquier otro caso. Esta forma difiere de la otra de considerar al caso estudiado como algo único, excepcional o raro. Esta excepcionalidad puede deberse a su vez a varios factores, como el contexto en el que aparece, por ser el primero de un grupo de otros casos que le siguen, por ser un caso poco estudiado antes por las ciencias sociales pero que ha existido durante tiempo, o por su impacto o relevancia en la sociedad en que se ubica.

4. *Según el tipo de acontecimiento objeto o fenómeno que se analice*: se puede hablar de casos históricos, contemporáneos o de una combinación de ambos.

5. *Según el uso del caso*: pueden ser casos exploratorios o analíticos. Los primeros son de naturaleza descriptiva y suelen abundar en antropología, mientras que los analíticos persiguen estudiar el funcionamiento de un fenómeno o de una relación entre fenómenos. Suelen disponer de un aparato teórico que encuadra el caso y le dota de significado y relevancia. En ocasiones se elaboran unas hipótesis que se comprueban luego en el caso que se quiera estudiar. El caso analítico no trata solo de detectar y describir un fenómeno, sino que va más allá buscando sus causas, sus correlatos y sus efectos. Este tipo de casos analíticos encajan bastante bien en el paradigma de investigación postpositivista, ya que permiten la comprobación de una teoría confrontándola con la realidad, y al mismo tiempo facilitan la repetición de la investigación en otro caso concreto.

6. *Según el número de casos*: podemos tener el caso único o el múltiple. Este segundo es de naturaleza comparativa y también se denomina colectivo. Consiste en la compilación

de informaciones sobre casos que se asemejan o difieren entre sí. El grado de similitud o diferencia es un factor a tener en cuenta a la hora de seleccionar los casos, en función de los intereses y la estrategia del investigador. En ocasiones conviene que los casos sean similares para observar y analizar el mismo fenómeno o para demostrar que una relación causal entre variables o fenómenos funciona bajo condiciones parecidas. Los casos se suelen denominar paralelos y la característica principal es que, al menos en lo que respecta a las variables que son relevantes para la investigación, los casos suelen ser parecidos. Este enfoque comparte la lógica cuantitativista, ya que busca observar y analizar el fenómeno o la relación causal en el mayor número de casos, al objeto de elaborar una posible generalización.

	<i>Tipo</i>
Según lo que se estudia	Objeto Proceso
Según el alcance del caso	Específico Genérico (ejemplar, instrumental)
Según la naturaleza del caso	Ejemplar Polar (extremo) Típico Único (contextual, irrepetible, pionero, excepcional) Desviado (negativo) Teóricamente decisivo
Según el tipo de acontecimiento	Histórico (diacrónico) Contemporáneo (sincrónico) Híbrido
Según el uso del caso	Exploratorio (descriptivo) Analítico Con hipótesis Sin hipótesis
Según el número de casos	Único Múltiple Paralelos Disimilares

Tabla: *Clasificación de los tipos de casos*, en Xavier Coller, *Estudio De Casos*, Cuadernos Metodológicos (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas), 2000. p. 32.

Así pues, para este trabajo, se ha optado por utilizar esta metodología, y siguiendo la clasificación de Coller, el estudio de casos sería de la siguiente manera: según el objeto de estudio, se correspondería, desde una perspectiva, con el estudio de caso-objeto, pues

este sería el del artista-enseñante, pero desde otra perspectiva, se identificaría con el caso como proceso, pues este sería la formación de esta figura según las distintas propuestas de artistas a lo largo de diversas épocas y contextos. Por el alcance de los casos, estos serían específicos, si bien algunas de las características de los aquí analizados se pueden extrapolar a otros casos. Por su naturaleza, serían únicos, ya que tiene un carácter contextual. Por el tipo de acontecimiento, algunos casos serían históricos y otros contemporáneos, siendo así el conjunto o el estudio, híbrido. Por el uso, el estudio sería analítico, ya que el objetivo ha sido analizar el funcionamiento de una serie de fenómenos y sus relaciones, así como sus causas e influencias. Por último, por el número de casos, el estudio sería múltiple, al analizar cuatro en total.

Este breve esquema puede así ayudar a comprender el tipo de casos que se han analizado, con objeto de enmarcar y acotar el propio análisis, si bien también es cierto que se ha procurado que los límites de este tipo de esquemas no condicionen o restrinjan las posibles desviaciones del tema. Es por ello que, aunque esto sirve como guía para una definición de la metodología, no es una estructura fija o inmóvil, sino que se ha procurado que esta se adapte a las propias necesidades del tema.

Como se comentó al inicio de este capítulo, la necesidad de una visión interdisciplinar hace precisa la utilización de distintos marcos de referencia y de fuentes de diversos orígenes. Por ello, se ha tratado de exponer hasta aquí los principales recursos metodológicos y conceptuales que se pueden o deben utilizar para llevar a cabo una investigación en torno a la figura del artista y del artista enseñante. La dificultad que entraña el llevar a cabo un trabajo de estas características se hace patente al observar las distintas áreas a considerar, pues esto conlleva una gran extensión de las bases sobre las que apoyar dicho trabajo. El principal inconveniente de esto es el riesgo de dispersión en la perspectiva sobre el tema, pues al tener que acudir a fuentes y referencias de diverso origen se puede perder la concreción del enfoque y disiparse la profundidad necesaria para tratarlo. Además, la falta de una disciplina única como soporte, es decir, la carencia de un relato más o menos homogéneo como principio para análisis, conlleva mayor inseguridad a la hora de investigar, pues implica trabajar con elementos muy diversos, a

veces contradictorios u opuestos, y trabajar sin un fondo definido sobre el que sustentar cada aspecto de la investigación.

Sin embargo, a pesar de todos estos inconvenientes, como se ha comentado al inicio, una propuesta interdisciplinar parece la mejor perspectiva para trabajar con una figura como el artista enseñante, puesto que atañe a diversos campos e ideas, y, por lo tanto, requiere de un estudio que sea capaz de abordarlo desde áreas diversas. La perspectiva de las distintas áreas de estudio proporcionan esa visión amplia imprescindible para estudiar esta figura y sus relaciones con el arte, la educación y con la sociedad en general. Las múltiples lecturas que sobre esto se pueden hacer suponen, pues, un desafío al investigar, pero el objetivo que se espera realizar solo se puede lograr de este modo. Esto es, pues, lo que se ha tratado de llevar a cabo a lo largo de los siguientes capítulos, en los que, como se verá, se han tomado distintas referencias para tratar los varios aspectos de la figura del artista y de su visión de la educación, con el propósito de generar una perspectiva interdisciplinar a la vez que coherente e interrelacionada.



3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA FIGURA DEL ARTISTA



3. La construcción de la figura del artista



3.1 El artista hasta el siglo XIX

El concepto de artista, tal como se entiende hoy en día, surgió, al menos en su formulación elemental, en el Renacimiento, a raíz de la vinculación de las artes plásticas con las artes liberales y con su separación de la artesanía. A través de la liberación de los gremios, los artistas fueron adquiriendo una mayor libertad creativa e individual que propició la posibilidad de una ascensión social y cultural⁹⁶.

Hasta ese momento, los artistas habían tenido la misma categoría que los artesanos, organizados por gremios, en torno a los cuales estaba estructurada la vida laboral de sus miembros (que, además, debían de serlo obligatoriamente para poder ejercer), ya que dictaban las normas pictóricas, concedían, a través de exámenes, los estatus de oficial, negociaban los contratos con los clientes, etc. Pero también, al menos en parte, la vida personal, ya que los gremios dictaban, entre otras cosas (que variaban según los gremios y según la ciudad en la que se encontraran), los días de descanso para sus miembros e intervenían en los asuntos religiosos a través de las cofradías⁹⁷.

El estatus de trabajador manual fue la base contra la que lucharon los artistas renacentistas, planteando esta figura en nuevos términos, muchos de los cuales se vinculan con la formación (como se verá en el siguiente capítulo).

A pesar de las conquistas de los artistas a lo largo de muchos siglos, a pesar de que incluso los emperadores romanos como Nerón, Adriano y Marco Aurelio habían pintado y esculpido, Roma nunca admitió a las artes visuales en la órbita de las artes liberales, es decir, en el cuerpo de conocimientos teóricos que debería saber un hombre libre. Las artes liberales continuaron siendo la piedra angular de la educación cristiana y esto implicaba

⁹⁶ Juan José Martín González, *El artista en la sociedad española del siglo XVII* (Madrid: Cátedra, 1984).

⁹⁷ Burke, "L'artista: momenti e aspetti ". p. 89.

la exclusión de las artes visuales de la esfera superior de la sociedad durante toda la Edad Media.⁹⁸

Por ello, entre los grandes hitos del Renacimiento destaca este cambio de estatus del artista plástico, quien pasó así de la categoría de trabajador manual, como artesano, a un lugar cada vez más cerca y en comunión con las artes liberales, como artista⁹⁹.

Sin embargo, este fue un proceso lento y desigual, ya que algunos artistas alcanzaron estatus muy elevados y el reconocimiento oficial de las autoridades mientras que otros siguieron situándose socialmente a la altura de los artesanos, sin que, con el cambio de los tiempos, su situación se hubieran visto mejorada. A pesar de esto, el hecho de que algunos artistas fueran ampliamente reconocidos y admirados¹⁰⁰ repercutió positivamente en la consideración de los artistas a título general, ya que, aunque “el extraordinario reconocimiento que tuvo Miguel Ángel no es en absoluto extrapolable a la mayoría de los artistas del Renacimiento, [...] su condición afectó a su grado de libertad y de atrevimiento, y su imagen fue un modelo que contribuyó a elevar el *status* social de varias generaciones de artistas”¹⁰¹. Estas diferencias entre miembros de un supuesto mismo colectivo, muestran “lo que los sociólogos denominan «disonancia de estatus». Es decir, un acusado contraste entre unos pocos artistas que fueron considerados como tales, ampliamente respetados y recompensados, y otros que no pasaron de ser tratados como meros artesanos, viviendo con estrecheces cuando no malviviendo”¹⁰².

En este contexto, las relaciones que cada artista estableciera y cómo se relacionara con las fuerzas del poder, que eran los mecenas (monarquía e iglesia principalmente, también nobleza¹⁰³ y alta burguesía —esta sobre todo en los Países Bajos—), determinaría su posición social y su estatus como artista. Es decir, el contexto a partir del Renacimiento proporciona al artista la posibilidad de acceder a una elevada consideración social y cultural por el mismo hecho de ser artista, pero el que los artistas pudieran ahora ascender a tales niveles no era ninguna garantía de que todos pudieran llegar a ella, quedándose muchos de ellos en el nivel de trabajadores manuales de bajo estatus social. Así, para el

⁹⁸ Wittkower and Wittkower, *Nacidos bajo el signo de Saturno*. p. 19.

⁹⁹ Sobre las características de la vida y contexto de los artistas del Renacimiento italiano y su evolución véase: Alessandro Conti, "L'evoluzione dell'artista," in *Storia dell'arte italiana. L'artista e il pubblico*, ed. Giovanni Previtali (Torino: Einaudi, 1979).

¹⁰⁰ Sobre la influencia de una figura famosa y de gran renombre como Miguel Ángel sobre otros artistas véase VVAA, *Reactions to the Master: Michelangelo's Effect on Art and Artists in the Sixteenth Century* (New York: Routledge, 2017).

¹⁰¹ Furió, *Sociología del arte*. p. 220.

¹⁰² Ib. p. 221.

¹⁰³ Para las relaciones de los artistas con la corte véase Martin Warnke, *L'artiste et la cour. Aux origines de l'artiste moderne* (Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1989).

real ascenso social de todo el grupo lo fundamental eran los cambios que se produjeron a nivel social, aunque los casos particulares de artistas exitosos y relacionados con la nobleza benefició sin duda al grupo general¹⁰⁴.

Aún con estas diferencias de estatus, la figura del artista comienza a despertar un interés específico, como se puede ver con la publicación y el éxito de *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori* de Vasari¹⁰⁵ (que configuró un modelo a seguir en otros lugares, como por ejemplo en España por Antonio Palomino¹⁰⁶) y otras biografías de artistas, que popularizan, por ejemplo, la idea del paso a la posteridad. Así, a partir de esta época, se comienza a difundir la idea de una personalidad diferente del artista y el concepto del genio y sus cualidades asociadas¹⁰⁷ comienza poco a poco a tomar su forma moderna (o protomoderna, ya que no será hasta el XIX cuando explote con toda su fuerza sobre la figura del artista). A través de la literatura, como pasará también en el XIX, se va perfilando la imagen del artista asociado a una serie de características y de cualidades específicas, un tema bien estudiado en los clásicos (comentados en el capítulo anterior) *La leyenda del artista*, de E. W. Kris y O. Kurz y *Nacidos bajo el Signo de Saturno*, de Rudolf y Margot Wittkower¹⁰⁸.

A partir de este momento, la lucha de los artistas por acceder a un estatus superior se observa a través de distintas manifestaciones, tales como el rechazo a formar parte de los gremios (en los lugares en donde todavía tenían fuerza y por lo tanto podían ejercer presiones para que los pintores hubieran de estar integrados para poder ejercer¹⁰⁹), en sus litigios con hacienda por el pago de los impuestos¹¹⁰, y también en la representación de

¹⁰⁴ Heinich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. Ver de la misma autora: *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*.

¹⁰⁵ Publicada en 1550 en Florencia, aquí se ha consultado la edición en español: Giorgio Vasari, *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos* (Madrid: Cátedra, 2013).

¹⁰⁶ Juan José Martín González, op. cit. p. 242. La obra de Antonio Palomino es: Antonio A. Palomino, *El museo pictórico, y escala óptica: práctica de la pintura, en que se trata el modo de pintar á el olio, temple, y fresco, con la resolución de todas las dudas ... y de la perspectiva comun ...* vol. III. El Parnaso español pintoresco laureado. Con las vidas de los pintores y estatuarios eminentes españoles ... (Madrid: En la Imprenta de Sancha. <http://bivaldi.gva.es/es/consulta/registro.cmd?id=3790,1797>).

¹⁰⁷ Véase Zilsel, *El genio: génesis de un concepto*. (comentado en el capítulo anterior), uno de los primeros trabajos en analizar la presencia de la idea del genio y la construcción del mito a través de la literatura, y centrado en la Antigüedad y el Renacimiento.

¹⁰⁸ Véase en capítulo anterior.

¹⁰⁹ Por ejemplo, en las ciudades francesas, los gremios tenían gran poder a principios del siglo XVII, el cual fueron perdiendo paulatinamente: Harrison White and Cynthia White, *Canvases and Careers. Institutional Change in the French Painting World* (Chicago / London: University of Chicago Press, 1993). p. 5 y 11-12. Ver también para España: Juan Martín González, op. cit. p. 261; Y para Italia: Peter Burke, op. cit. p. 90.

¹¹⁰ Las argumentaciones de los pintores en defensa de la pintura como arte liberal y no manual se ponen de manifiesto, por ejemplo, en los litigios con hacienda por el pago de la alcabala, que los pintores defendían no tener que pagar al no ser una actividad material, sino intelectual. En Julián Gállego, *El pintor de artesano a artista* (Granada: Diputación Provincial, 1995).

los artistas y las artes (sobre todo de la pintura) en la literatura, así como su autorrepresentación, con la proliferación de autorretratos. Esto último indica una autoafirmación que se observa también en sus relaciones personales con los poderosos (la nobleza o monarcas), o con la identificación con figuras míticas de referencia de la antigüedad (como el pintor Apeles), algo logrado gracias a la adquisición de un poder social e intelectual que equiparaba a los artistas (o mejor dicho, a determinados artistas) con los representantes de las artes liberales¹¹¹.



Imagen 1: Autorretratos de Rembrandt. De izquierda a derecha y de arriba abajo: 1. Autorretrato, c. 1628, óleo sobre tabla, Rijksmuseum, Amsterdam. 2. Autorretrato, 1629, óleo sobre tabla, Museum of Art, Indianapolis. 3. Autorretrato con gorguera, c. 1629, óleo sobre lienzo, Mauritshuis, La Haya. 4. Autorretrato, c. 1630, óleo sobre tabla, Walker Art Gallery, Liverpool. 5. Autorretrato como un hombre joven, 1634, óleo sobre tabla, Galleria degli Uffizi, Florencia. 6. Autorretrato, c. 1640, óleo sobre tabla, Museo Thyssen-Bornemisza. 7. Autorretrato, c. 1658, óleo sobre lienzo, Frick Collection, Nueva York. 8. Autorretrato, 1659, óleo sobre lienzo, National Gallery of Art, Washington. 9. Retrato del artista con su caballete, 1660, óleo sobre lienzo, Musée du Louvre, París. 10. Autorretrato como el apóstol Pablo, 1661, óleo sobre lienzo, Rijksmuseum, Amsterdam. 11. Autorretrato, 1668-1669, óleo sobre lienzo, Wallraf-Richartz-Museum, Colonia. 12. Autorretrato, 1669, óleo sobre lienzo, Mauritshuis, La Haya.

Todas las imágenes extraídas de Web Gallery of Art (<https://www.wga.hu/index.html>)

© Web Gallery of Art, created by Emil Krén and Daniel Marx.

¹¹¹ Francis-Ames Lewis, *The Intellectual Life of the Early Renaissance Artist* (New Haven / London: Yale University Press, 2000).

En todo este proceso el papel de la Academia resulta fundamental (con variaciones según los lugares y las épocas), ya que, si a nivel individual la ascensión del artista dependía de cada uno y de sus relaciones personales y profesionales con las capas sociales más altas, es a través de las academias como los artistas logran ir ascendiendo socialmente como grupo. Como se verá en el siguiente capítulo, las academias buscan proyectar la imagen más intelectualizada del artista, ya que aspiran, a través de la formación, a garantizar un estatus específico del artista junto a las artes liberales y alejado ya de las artesanías, y por lo tanto que estuviera basado en una educación no solo técnica sino también humanística y científica (idea fundamental de las academias italianas y de la teoría sobre la pintura – y sobre el artista– de Leonardo da Vinci).

Esta tendencia de ascenso social y cultural (constante pero desigual) continúa durante el siglo XVII y XVIII, cuando, a raíz de las ideas de la Ilustración y como consecuencia de la búsqueda de la elevación del estatus del artista y de la nueva situación de la Academia, este se sitúa en lo que Heinrich denomina “posición bisagra”:

La redistribution des activités de création à l'époque des Lumières a contribué à placer dans la même catégorie d'« arts » ce qui, auparavant, appartenait à des univers distincts, et hiérarchiquement bien différenciés. Ainsi d'anciens « arts libéraux », comme la littérature et la musique, se sont vus progressivement associés à d'anciens « arts mécaniques », comme les arts du dessin, devenus « beaux-arts ». Cette évolution se fit en grande partie sous l'influence de ces derniers, en raison de leur position-charnière, au plus haut des critères artisanaux et au plus bas des critères bourgeois ou aristocratiques : occupant le sommet de la hiérarchie des métiers, mais le bas de la hiérarchie des états dans le milieu qu'ils pouvaient côtoyer, peintres et sculpteurs étaient bien placés pour franchir les frontières de l'artisanat, individuellement puis collectivement, par la conquête d'un statut libéral. Ce fut donc autour de la peinture que se cristallisa la notion d'artiste, laquelle pouvait s'appliquer également à d'autres domaines¹¹².

¹¹² Heinrich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. p. 87-88.

“La redistribución de las actividades de creación en la época de la Ilustración contribuyó a colocar en la misma categoría de “artes” aquellas que anteriormente pertenecían a universos distintos y bien diferenciados jerárquicamente. De esta forma, las antiguas “artes liberales”, como la literatura y la música, se vieron progresivamente asociadas a las antiguas “artes mecánicas”, como las artes del dibujo, convertidas en “bellas artes”. Esta evolución se hizo en parte bajo la influencia de esas últimas, a causa de su posición-bisagra, en lo más alto de los criterios artesanales y en lo más bajo de los criterios burgueses o aristocráticos: ocupando la cima de la jerarquía de los oficios, pero en lo más bajo de la jerarquía de los estados, en los entornos con los que podían mezclarse, pintores y escultores estaban bien situados para franquear las fronteras de la artesanía, individualmente y después colectivamente, para la conquista de un estatus liberal. Fue así entonces, alrededor de la pintura, que cristaliza la noción de artista, que se podía aplicar igualmente a otros dominios” (traducción propia).

Con la creciente influencia de la Academia y su papel dentro de los sistemas de pensamiento político del XVIII, la figura del artista alcanza un nuevo estatus y un nuevo rol, el de funcionario estatal y *persona de conocimiento*¹¹³, un profesional con una carrera definida por las pautas académicas: estudios en la Academia, superación de exámenes, medallas y premios, concursos públicos, encargos estatales, etc.¹¹⁴. Pero mientras que para muchos artistas esta será una trayectoria satisfactoria, a partir del XIX otros cuestionarán ese rol y plantearán una nueva figura del artista, la del artista-genio romántico cuya importancia para las concepciones contemporáneas del arte y del artista son fundamentales.

Por estas transformaciones sobre la figura del artista, Burke explicaba al comienzo de su estudio sobre los artistas italianos la necesidad de renunciar a una perspectiva estática¹¹⁵, y por esta idea es por la que el autor divide a los artistas en cinco grupos según su relación con los aspectos mencionados arriba, resultando: artista-artesano, artista-cortesano, artista-empresario, artista-burócrata y artista-rebelde; y especificando que, “come utile semplificazione, si può dire che questi cinque ruoli sono stati dominanti a turno tra XII e XX secolo, sebbene nello stesso periodo due o più ruoli siano normalmente coesistiti, e taluni artisti abbiano interpretato più d’uno di essi”¹¹⁶.

Si bien es cierto que resulta una categorización útil y, sobre todo, es necesaria esta concepción de la multiplicidad de identidades sobre un mismo actor social y cultural, sobre todo para un análisis a nivel sociológico, para un estudio más orientado hacia lo cultural, resulta necesario un enfoque con una orientación algo diferente. Pues todas estas categorías hacen alusión a un concepto común, cuya existencia real no es tan relevante como lo es su existencia simbólica y cómo se construye. Y será esta construcción la que, con el Romanticismo, suponga un verdadero lugar de referencia, tanto a nivel de la identidad individual de los artistas como a nivel social y de la percepción del público.

¹¹³ White and White, *Canvases and Careers. Institutional Change in the French Painting World*. p. 7.

¹¹⁴ Burke, "L'artista: momenti e aspetti "; ibid. p. 106. Su panorámica abarca desde el siglo XII al XX, planteando el tema, (lógicamente teniendo en cuenta la extensión del capítulo), en modo esquemático.

¹¹⁵ Véase cita 1 del capítulo anterior.

¹¹⁶ Burke, "L'artista: momenti e aspetti ", p. 86-87.

“como simplificación útil, se puede decir que estos cinco roles fueron dominantes por turnos entre el siglo XII y el XX, si bien en el mismo período coexistieron normalmente dos o más roles y algunos artistas interpretaron más de uno de estos”. (traducción propia).

3.2 El artista en el siglo XIX y el Romanticismo

3.2.1 Romanticismo: perspectiva general

¿Qué es el romanticismo? [...] El romanticismo no está precisamente en la elección de los temas ni en la verdad exacta, sino en la manera de sentir. Han buscado fuera, y solo dentro era posible encontrarlo. Para mí, el romanticismo es la expresión más reciente, la más actual, de lo bello.¹¹⁷

“¿Qué es el romanticismo?”. Con este título comienza Charles Baudelaire la segunda entrada de su Salón de 1846, donde expondrá, a través de textos publicados en forma de folleto, una suerte de teoría personal del arte. En esta parte se encuentra una definición contemporánea del movimiento romántico, visto desde dentro por uno de sus participantes (que será considerado posteriormente como uno de los protagonistas), y con la que proporciona algunas de sus claves.

Sin embargo, la interpretación del romanticismo nunca ha sido homogénea, tampoco durante su propia época. Imágenes contradictorias sobre este movimiento (si es que no es erróneo denominarlo como tal) y sus participantes se presentan como legítimas representaciones de este, sin que se pueda otorgar la validez a unas sí y no a otras. Así, entre los mitos del personaje romántico se encuentran por ejemplo aquel que lucha por la libertad de los pueblos, como Lord Byron, en un papel activo en la sociedad, pero también el artista incomprendido y solitario que vive al margen de la sociedad; romántico es aquel que huye de la ciudad y se refugia (física o imaginariamente) en paisajes no mancillados por la modernidad, pero romántico es también el *flâneur* de Baudelaire entregado a la vida urbana y a sus imágenes. Incluso, aun perteneciendo al realismo y rechazando el arte romántico, Courbet debe considerarse romántico en cuanto a su comportamiento y proyección como artista, pues aunque rechaza los principios del romanticismo, representa el rol del artista romántico, como se verá.

También hay que tener en cuenta que este movimiento abarca muchos años, por lo que muchas veces se trata bajo un mismo nombre diversas etapas, con importantes diferencias

¹¹⁷ Charles Baudelaire, *Salones y otros escritos sobre arte* (Madrid: La Balsa de la Medusa, 1999). p. 103-104.

entre sí, que generan también estas contradicciones. Así, los movimientos finiseculares del simbolismo y decadentismo se pueden enmarcar en el romanticismo tardío o posromanticismo, cuyas características son bien diversas del primer romanticismo de finales del XVIII, del quien le separan casi cien años.

Por otro lado, la idea del romanticismo que transmitieron muchos de los protagonistas de las primeras vanguardias del siglo XX también ha influido de gran manera en la construcción de una percepción parcial del romanticismo que ha dominado todo el siglo XX, asociada a una generalizada sensiblería y exageración a nivel estético, y a nivel político a su inevitable vinculación con los movimientos totalitarios del siglo XX¹¹⁸. Aunque como se verá más adelante, el vínculo entre romanticismo y vanguardia es muy fluido, desde las primeras manifestaciones vanguardistas hubo un posicionamiento automático contra este, si bien es verdad que no tanto contra el romanticismo en sí, sino contra esa imagen convencional popularizada entre el público contrario a las vanguardias.

En general, se puede decir que el romanticismo conlleva, aparentemente, una constante contradicción intrínseca. Sin embargo, esta característica se puede entender como un fenómeno paradójico propio (aunque no exclusivo) de toda la modernidad¹¹⁹, cuya complejidad hace que dentro de una misma tendencia o clima cultural se dé una cosa y su contraria y que ambas formen la base fundamental de ello mismo, una paradoja que alcanza hasta nuestros días. Por ello, el romanticismo es un “fenómeno que fue a la vez tan general y tan determinado”¹²⁰ que generó un movimiento que era internacional y de carácter específico, sin que se pueda subestimar la importancia de ambos opuestos. Solo así se pueden entender aspectos tan fundamentales de este movimiento como por ejemplo el hecho de que generara la internacionalización del nacionalismo¹²¹ o que provocara la creación de patrones de comportamiento antagónicos, como los comentados anteriormente.

Quizá esa constante paradoja del romanticismo se debe a la magnitud del movimiento, tanto a nivel temporal como espacial, y a su capacidad de intromisión en las distintas

¹¹⁸ Isaiah Berlin, *Las raíces del Romanticismo* (Madrid: Taurus, 2000). En esta obra clásica Berlin rastrea, entre otros aspectos, los orígenes de la ideología irracional y anti-ilustrada de los movimientos totalitarios del siglo XX en el pensamiento romántico. También una de sus obras clásicas, George L. Mosse, *La nacionalización de las masas* (Barcelona: Marcial Pons, 2005), analiza las teorías del romanticismo en la ideología totalitaria del siglo XX.

¹¹⁹ Sobre el concepto de modernidad ver: Matei Calinescu, *Cinco caras de la modernidad. modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo* (Madrid: Tecnos, 2002).

¹²⁰ Alfredo de Paz, *La revolución romántica. Poéticas, estéticas, ideologías* (Madrid: Tecnos 2003). p. 43.

¹²¹ Ibid.

esferas humanas, ya fuera a nivel particular o a nivel social. Su amplitud le permitió englobar vida social, vida política, arte en cualquiera de sus manifestaciones y vida cotidiana, convirtiéndose en una *Weltanschauung* específica, en una manera de ver y entender el mundo, una “manera de sentir” que decía Baudelaire.

Romanticismo es término que trasciende los confines de la literatura y del arte y se extiende a todas las esferas de la vida cultural y civil [...] Esta ilimitación va más allá del arte, esta aspiración a lo que los alemanes llaman una *Weltanschauung*, es tal vez el principal carácter que diferencia aquellos que se llaman movimientos de lo que se llama escuelas.¹²²

Ilimitación es probablemente una de las palabras clave del romanticismo, más que por la exaltación del exceso (aspecto tradicionalmente destacado de este movimiento, especialmente en lo relativo al sentimiento y a la emotividad), por su mencionada amplitud y por la destrucción de cualquier barrera a la libertad. Libertad es en realidad, como bien es sabido, el concepto fundamental del romanticismo. Libertad vinculada a la idea de lo infinito, a la supresión de cualquier límite físico o conceptual. Libertad del individuo frente a las barreras de la sociedad, pero también libertad del espíritu frente a los límites de la razón.

Ahora bien, en términos prácticos, la libertad se define no solo por lo que es en sí, sino también por lo que *no* es; es decir, *libertad* es un concepto abstracto en cuya significación, en este caso, influyen principalmente sus opuestos, que llegan a ser casi más variados y variables que el concepto en sí y están definidos por las características y las coyunturas del momento. En el contexto del romanticismo, algunos de los opuestos que definen (o *contradefinen*) libertad es la sociedad burguesa, el positivismo, los cánones, la academia: se es libre *contra* la sociedad burguesa positivista, *contra* los cánones de la academia. Esta idea resulta fundamental para comprender no solo gran parte del romanticismo, sino la generación de los mitos asociados a uno de sus grandes protagonistas, en este caso el artista. El artista se perfila como la figura que mejor encarna esta ansiada libertad del romanticismo, y las mitologías y las acciones asociadas a esta figura generan ese ideal del artista que lucha por ella a través de su obra y de su propio modo de vida.

¹²² Renato Poggioli, *Teoría del arte de vanguardia* (Madrid: Revista de Occidente, 1964). p. 33.

La decepción y el desencanto con los ideales de la Ilustración y su fe inquebrantable en la razón, cuyos sueños habían provocado intensas guerras y desastres por toda Europa, generan

[una] nueva cultura europea cuyo símbolo más vistoso fue el romanticismo, [que] surge, como es sabido, del progresivo replanteamiento de la herencia filosófica del período de las Luces, y por tanto, de la «crisis del racionalismo» que se puso de manifiesto en Europa en los años 1780-1790. A este respecto, puede pensarse que se había esperado demasiado de la razón y que por tanto desilusionó la vastedad de los problemas que permanecían sin solución. Visto que se había confiado demasiado en la proximidad de la felicidad, se tomó conciencia, con mayor amargura, de la incapacidad de los racionalistas para construir un mundo ideal sin el riesgo de derramar sangre o de arruinar los grandes principios del derecho natural: el desarrollo de la Revolución francesa contribuyó ampliamente a plasmar tal sensación. Desde el momento en que las guerras y los distintos proteccionismo frenaron el progreso económico, extendiendo la miseria, se perdió el excesivo optimismo suscitado por el progreso tecnológico y por las primeras victorias de la vida contra la muerte. Desde el momento en que los intelectuales formados en la escuela del racionalismo metafísico, esperaron, a veces en vano –como el caso de Prusia– objetivos profesionales adecuados a su formación universitaria, los jóvenes «traicionaron» a menudo la causa ilustrada y se abandonaron al sueño y la fantasía.¹²³

Por ello, la exaltación de lo irracional, de lo oscuro del ser humano, de los aspectos misteriosos e incógnitos, de lo inefable, no será un mero capricho de algunos individuos aburridos de su sociedad, sino que provendrá de una desconfianza sistemática de las bondades del racionalismo y de la inquebrantable fe en el progreso. Porque mientras en una parte de la cultura triunfa este pensamiento romántico, en la sociedad se está imponiendo la burguesía y su modelo ideológico, político y social (sobre todo a partir de 1830), que ha absorbido de la filosofía de la razón los rasgos más pragmáticos y convenientes para su clase, y de la época de las luces uno de los aspectos que más explota es la fe en el progreso. Pero esta fe en el progreso durante el XIX adquiere un carácter propio, que se convierte en una suerte de dogma y que generará que el positivismo fuera la visión incuestionable de la burguesía decimonónica, avalada por los avances técnicos de la época y por las visiones de un mundo en constante avance gracias a la razón humana. Frente a esta nueva religión del progreso, los románticos subrayaban lo inabarcable y la inconmensurabilidad del ser humano y del mundo, cuyas manifestaciones justifican esa

¹²³ Paz, *La revolución romántica. Poéticas, estéticas, ideologías*. p. 38-39.

desconfianza de la fe en la razón y de su capacidad de conocimiento preciso e incuestionable del mundo. La convicción de que no todo es explicable por la razón, a la que se le escapan los aspectos más profundos y sombríos del ser humano y del mundo genera una fascinación por lo inconmensurable, que está en estrecha correspondencia con la atracción por lo sublime: por lo que no se puede expresar, por el absoluto infinito, por lo inefable.

Lo sublime se convirtió en uno de los conceptos estéticos fundamentales del romanticismo, una idea que hacía referencia a todo aquello que, por su inconmensurabilidad producía a la vez fascinación y horror, y que se fue asociando a un nuevo tipo de belleza bien alejada de la idea clásica de perfección y armonía. Fueron los escritos de Edmund Burke sobre lo sublime, de 1757, algunos de los que más influencia tuvieron sobre otros pensadores y artistas posteriores, en los que explica en qué consiste *lo sublime*:

La pasión causada por lo grande y lo sublime en la naturaleza, cuando aquellas causas operan más poderosamente, es el asombro; y el asombro es aquel estado del alma, en el que todos sus movimientos se suspenden con cierto grado de horror. En este caso, la mente está tan llena de su objeto, que no puede reparar en ninguno más, ni en consecuencia razonar sobre el objeto que la absorbe. De ahí nace el gran poder de lo sublime, que, lejos de ser producido por nuestros razonamientos, los anticipa y nos arrebatada mediante una fuerza irresistible. El asombro, como he dicho, es el efecto de lo sublime en su grado más alto; los efectos inferiores son admiración, reverencia y respeto¹²⁴.

Otra fuente de lo sublime es la *infinidad*; si ésta no pertenece más bien a lo último. La infinidad tiene una tendencia a llenar la mente con aquella especie de horror delicioso que es el efecto más genuino y la prueba más verdadera de lo sublime. Pocas son las cosas que puedan convertirse en objeto de nuestros sentidos, y que realmente son infinitas por su naturaleza. Pero, ya que nuestros ojos no son capaces de percibir los límites de muchas cosas, éstas parecen ser infinitas, y producen los mismos efectos que si realmente lo fueran. Nos engañamos igualmente si las partes de un objeto amplio se prolongan indefinidamente, de manera que la imaginación no encuentra obstáculo que pueda impedir que éstas se extiendan a placer¹²⁵.

También Kant lo había definido previamente en similares términos:

¹²⁴ Edmund Burke, *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello* (Madrid: Tecnos, 1987). Parte II. Sección I. *De la pasión causada por lo sublime*. p. 42.

¹²⁵ Ibid. Sección VIII. *La infinidad*. p. 54.

Si se saca el resultado de la exposición, hasta ahora, de las dos clases de juicios estéticos, se seguirán de aquí las siguientes breves definiciones: *Bello* es lo que en el mero juicio estético (no, pues, por medio de la sensación del sentido, según un concepto del entendimiento) place. De aquí se deduce, por sí mismo, que tiene que placer sin interés. *Sublime* es lo que place inmediatamente por su resistencia contra el interés de los sentidos [...] Lo bello nos prepara a amar algo, la naturaleza misma, sin interés; lo sublime, a estimarlo altamente, incluso contra nuestro interés (sensible).¹²⁶

Lo absoluto, lo ilimitado, derriba las esferas de separación entre todos los aspectos del ser humano. El romanticismo se establece como una *Weltanschauung* que unifica desde esta perspectiva la vida humana, frente a la clasificación y orden pragmáticos de la visión positivista. La división de las artes según sus particularidades técnicas o según disciplinas resultaba ahora de poca importancia frente a la idea de *arte*, de aquello de carácter eterno, con aspiración a lo infinito que se podía encontrar en diversas obras. El concepto moderno de arte se genera en estos momentos siguiendo esta línea de pensamiento, según el cual el arte es un fenómeno profundo, serio y sobre todo autónomo¹²⁷, es decir, que su existencia y su relevancia ya no dependía de factores externos a sí mismo sino que se autojustifica debido a su posición dominante dentro del espacio espiritual creado a raíz de la laicización de la sociedad.

“Quien dice romanticismo dice arte moderno –es decir, intimidad, espiritualidad, color, aspiración al infinito, expresados por todos los medios que contienen las artes”¹²⁸, continúa Baudelaire en el mismo texto del Salón de 1846. Esta breve descripción resume los conceptos fundamentales asociados a este movimiento: *arte moderno, espiritualidad y aspiración al infinito*.

En esta nueva visión del arte, la búsqueda de la belleza como ideal de perfección ya no es el centro de las reflexiones, ya que la belleza clásica encuentra en este momento una serie de apasionados rivales:

Para el clasicismo estaba claro que la marca era la belleza, pero desde la segunda mitad del siglo XVIII dejó de ser el fundamento del arte, que pretendía dominios más amplios, como, al decir de Lessing, lo eran la verdad y la expresión, no necesariamente vehículos

¹²⁶ Immanuel Kant, *Crítica del juicio. seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime* (Madrid: Nueva Biblioteca Filosófica. Edición digital de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/critica-del-juicio-seguida-de-las-observaciones-sobre-el-asentimiento-de-lo-bello-y-lo-sublime--0/html/ff09c5bc-82b1-11df-acc7-002185ce6064_19.htm#I_1_1876). Las *Observaciones* se publicaron originalmente en 1764 y la *Crítica del juicio* en 1790.

¹²⁷ Tim Blanning, *The Romantic Revolution*, Kindle Edition (New York: Phoenix, 2012). p. 36

¹²⁸ “¿Qué es el romanticismo?” en Baudelaire, *Salones y otros escritos sobre arte*. p. 103-104.

de lo bello. Este ensanchamiento del dominio artístico fue tal que, aún sin terminar la citada centuria, no se halló mejor fundamento que el de la negativa libertad; esto es, no sólo que allí cabría todo, sino, sucesivamente, todo lo contrario: el cambio por el cambio.¹²⁹

De esta forma, “lo artístico ampliaba sus límites hasta lo ilimitado”¹³⁰, convirtiéndolo en un absoluto, un todo que hace que se genere una vinculación entre el arte y el resto de los aspectos de la vida humana, diluyendo los contornos de una y otra para crear un nuevo modo de vida a la vez que un nuevo modo de arte: el arte no es un complemento de la vida humana, sino que es la auténtica vida, y la vida (la forma de vivir) se convierte en parte fundamental de ese arte. “Vivir artísticamente” se convierte en algo más que llevar una vida elegante o extravagante, se convierte en una filosofía de vida acorde a unos principios artísticos, y será la base de una serie de “comportamientos artísticos” que se extenderán, normalizarán e incluso institucionalizarán a lo largo del siglo XIX y que tendrán un valor fundamental en la construcción de la figura del artista contemporáneo. Merece la pena, para finalizar este epígrafe, reproducir una parte del siguiente texto, en el que la queda plasmada una profunda y certera definición (y reflexión) sobre el romanticismo y su hondo significado de lo humano:

Es todo eso que conocemos con el nombre de «romanticismo» y que no es sino la domesticación de lo siniestro, de los últimos demonios que quedaban sueltos en una sociedad que busca desesperadamente su ordenamiento administrativo y técnico. Cuanto mayor es la seguridad y el control, más crece el terror a lo privado. [...] En este largo río de nuevos signos irán compareciendo los últimos demonios antiguos, hijos degenerados de Dionisos que aún andaban libres por la Tierra, aunque vivieran encerrados en la oscuridad de cada ciudadano burgués y ya no alcanzan a generar una maldad general, ni siquiera una minúscula maldad social. Como si nuestros cuerpos se hubieran convertido en hornacinas habitadas por íncubos, caníbales, pedófilos, cubiertos de excrementos y sangre. Un mundo, el romántico, perfectamente privado. La abstracción de todos los seres vivientes, todos convertidos en signo, tiene esa publicidad terminal: el último demonio lo llevamos dentro y en cuanto lo reconozcamos y le demos representación seremos libres de actuar como verdaderos demonios, es decir, sin remordimiento.

¹²⁹ Francisco Calvo Serraller, *La invención del arte español* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013). p. 26

¹³⁰ Ibid. p. 117.

[...] ¿Siempre los hubo? ¿Tuvimos ese nido de furores demoníacos cultivados en nuestra sentina más húmeda durante todos los siglos anteriores? ¿Estallaban de vez en cuando y chupaban la sangre de los recién nacidos o se confeccionaban chaquetas de piel humana? Pudiera ser. Nunca, en cualquier caso, habían merecido representación alguna. Y si ahora se ha hecho necesaria será que, a la manera del arcaico caballo rupestre, ésa es la bestia que nos inquieta, que interrumpe nuestro sueño, que nos domina. Hay que dominarla para seguir sosegando nuestro descanso. El cine comienza a ser una exigencia.

Lo que comienza con Goya es el nacimiento de los demonios personales como arquitectura y ornamento de la personalidad, último contacto con las potencias feroces de la Tierra.¹³¹

3.2.2 Los mitos del Romanticismo sobre el artista

3.2.2.1 El mito del genio

A raíz de estas ideas aquí expuestas surgen una serie de mitos que, si bien no proceden directamente del romanticismo, es en este movimiento en el que adquieren su significado y su relevancia modernos.

Uno de los principales mitos que acompañarán a la figura del artista a lo largo del siglo XIX y que será uno de los aspectos fundamentales de la construcción de su imagen es la idea del “genio”.

El concepto de genio proviene de la Grecia antigua, si bien tenía un significado diferente al actual, que se fue configurando como tal en el Renacimiento, y que dio como resultado la idea moderna de genio: “una persona excepcionalmente dotada, con una capacidad creadora fuera de lo normal y que se rige por su libertad individual, por criterios propios de moral y conducta, ajenos a los que guían a la gente común”¹³².

¹³¹ Félix de Azúa, *Autobiografía sin vida* (Barcelona: Literatura Random House, 2010). p. 104-107.

¹³² Julio Romero, “«Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae». El mito del genio y la locura,” *Arte, Individuo y Sociedad* 7 (1995). p. 124.

Esta idea del genio tuvo una enorme repercusión durante el romanticismo, cuando se estableció su dominio en el terreno artístico, y cuando pasó a ser la cualidad fundamental del artista, o, mejor dicho, indispensable para *ser de verdad* artista. Comienza un auténtico “culto al genio”¹³³ que transformará el significado mismo de la palabra *artista* y que actuará como uno de los mitos más potentes sobre esta figura, condicionando y afectando de forma irremediable cualquiera de sus otras características.

However good a painter might be at following the academic rules, if he did not possess the divine spark, what he put on canvas would be boring – not to say worthless. It was no accident that it was during this period that the artist as genius began to set the pace as the role model, not just for fellow-artists but for all society¹³⁴.

El concepto de genio se aplicará no solo a los artistas, pero será en estos en quienes se instituirá como esencia misma de su ser. El propio uso de la palabra explica el carácter esencialista de su significado, que para 1800 ya no significaba una característica entre otras de una persona, sino una cualidad intrínseca de esta que la comprendía en su totalidad: “*avoir du génie* means just to possess exceptional talent; *être un génie* is to be superhuman”¹³⁵.

El aspecto de que el genio sea una cualidad natural de determinados individuos resulta fundamental para comprender su fuerza y su poder en la época del romanticismo, ya que se asocia a algo inaprensible, a algo innato, cuyo origen no se puede descifrar. El hecho de que su procedencia sea misteriosa hace que también lo sea su amplitud; es decir, del genio no se conoce ni su motivo ni su alcance, ni su causa primigenia ni su efecto (o efectos). Es un concepto ligado a lo infinito, y se vuelve así a otra de las ideas fundamentales del romanticismo. La fascinación por esta idea reside entonces en que se coloca sobre un individuo finito (por mortal) una cualidad infinita (por desconocida o incognoscible). La vinculación del arte con la idea de eternidad tendría en el artista el genio como nexo.

¹³³ Blanning, *The Romantic Revolution*. p. 32

¹³⁴ Ibid.

“Independientemente de cómo de bueno fuera un artista siguiendo las reglas académicas, si este no poseía la chispa divina, aquello que pusiera sobre el lienzo sería aburrido, por no decir sin valor. No fue casualidad que durante este período el artista como genio comenzara a marcar el ejemplo de modelo a seguir, no solo para el resto de los artistas, sino para toda la sociedad.” (traducción propia).

¹³⁵ Ibid. p. 36.

“*avoir du génie* [tener genio] significa solo poseer un talento excepcional; *être un génie* [ser un genio] es ser superhumano.” (traducción propia).

El éxito del concepto del genio está necesariamente ligado a lo comentado anteriormente sobre la libertad, porque el genio es necesariamente libre; es más, se entiende que es incapaz, casi a nivel físico, de estar sometido bajo ninguna norma. La idea de rebeldía y de oposición a lo establecido, de lucha contra el sistema artístico quedaría enlazada también con el genio, aunque no de manera exclusiva. Como explica Esperanza Guillén, en su importante estudio sobre el genio en romanticismo,

el triunfo definitivo del genio artístico se asocia a la preponderancia alcanzada entonces, entre los valores de época, por los conceptos de originalidad, autenticidad y libertad, que fueron adquiriendo un enorme peso específico, contribuyendo a afirmar la importancia de lo individual al hilo de las modificaciones experimentadas en la vida social con el poder progresivo de la clase burguesa y el dismantelamiento paulatino del Antiguo Régimen.¹³⁶

El hecho de que no sea algo racional, que no sea algo aprendido, ni calculable, ni limitable, sino un aspecto casi se podría decir que oscuro, que siempre se relacionó con una manera de ser autónoma e independiente, encaja muy bien con los ideales románticos opuestos a la razón. Mientras que durante el siglo XVIII se habían incluido bajo la concepción de genio grandes figuras de distintos campos como el científico, el militar o el político, a finales de ese siglo y sobre todo ya durante el XIX, el genio se asocia casi exclusivamente con el genio-artista¹³⁷. Kant, en su *Crítica del juicio*, exponía sobre el genio:

El genio es el talento (don natural) que da al arte su regla. Como el talento o el poder creador que posee el artista es innato, y pertenece por tanto a la naturaleza, se podría decir también que el genio es la cualidad innata del espíritu (*ingenium*), por la cual la naturaleza da la regla al arte. Sea lo que fuere de esta definición, ya sea arbitraria, ya sea o no conforme al concepto que asociamos por costumbre a la palabra *genio* (lo que examinaremos en el párrafo siguiente), siempre se puede probar de antemano, que, conforme al sentido aquí adoptado, las bellas artes deben ser consideradas necesariamente como artes del *genio* [...]. Para juzgar de los objetos bellos como tales, es necesario *gusto*; pero en las bellas artes, es decir, para *producir* cosas bellas, o es necesario *genio*¹³⁸.

¹³⁶ Guillén, *Retratos del genio. El culto a la personalidad artística en el siglo XIX*. p. 22.

¹³⁷ Ibid. p. 28 y 29.

¹³⁸ Kant, *Crítica del juicio. seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime*. Secciones XLVI (Las bellas artes son artes del genio) y XLVIII (De la relación del genio con el gusto).

Los filósofos alemanes, primero Kant y después los integrantes del *Sturm und Drang* serán quienes afiancen este concepto vinculado a la espontaneidad creativa¹³⁹, y Hegel, ya en el XIX, lo asociará a la figura del artista:

El genio es la capacidad general de producir verdaderas obras de arte, lo mismo que la energía necesaria para su realización y ejecución. Esta facultad y esta energía emanan de la personalidad del artista; son esencialmente subjetivas; pues solo un sujeto, teniendo conciencia de sí mismo y capaz de proponerse como fin semejante creación, puede producir espiritualmente¹⁴⁰.

Razonamientos similares se puede rastrear a lo largo de todo el romanticismo, desde sus inicios a finales del siglo XVIII hasta sus ramificaciones finiseculares del XIX del simbolismo y el decadentismo, encontrando en todo momento esta idea asociada al creador y su inspiración, y cuya envergadura no disminuyó en ningún momento. Es más, se transmitirá con mayor fuerza que nunca a las vanguardias, y se mantendrá, a pesar de los cambios, durante todo el siglo XX (y XXI), formando parte del imaginario colectivo del arte contemporáneo. Y esta acepción de genio, que se opone a lo racional y entroniza lo inconsciente, será uno de los grandes éxitos del romanticismo.

Porque el hecho de que el genio tenga o no tenga una existencia real más allá del mito resulta de poca relevancia frente a la real existencia del mito: es decir, el genio como construcción sí tiene una existencia real y ha configurado la identidad del artista moderno siendo la base de esta desde sus inicios hasta, a pesar de los cambios, la época actual. Por ello, sin el concepto de genio no se comprende la construcción de la figura del artista moderno y contemporáneo, ni las imágenes y actitudes asociadas a este.

¹³⁹ Frank M. Turner, "The Cult of the Artist," in *European Intellectual History. From Rousseau to Nietzsche*, ed. Richard A. Lofthouse (New Haven / London: Yale University Press, 2014).

¹⁴⁰ Cita de Hegel, *De lo bello y sus formas (estética)*, Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina, 1946, p. 117, en Guillén, *Retratos del genio. El culto a la personalidad artística en el siglo XIX*. p. 24.

3.2.2.2 Figuras y comportamientos artísticos del XIX: dandismo y bohemia

Siento el imperativo de vivir como un salvaje en esta sociedad nuestra, tan civilizada; tengo que liberarme de los gobiernos. Mis simpatías están con el pueblo, debo hablar directamente con él, aprender de él, y él ha de concederme un modo de ganarme la vida. Para conseguirlo, acabo de emprender la vida grande, independiente y vagabunda del bohemio.¹⁴¹

Al mito del genio le acompañaron una serie de imágenes del artista ampliamente difundidas, a través de los propios canales de los artistas, principalmente la literatura y la pintura, como se verá. Porque el mito decimonónico del artista y su imagen en la sociedad fue construyéndose a raíz no tanto de los artistas reales en sí como de las ideas que circulaban del artista, provenientes principalmente de la ficción literaria, que generó el ideal del *ser* artista. Como se ha comentado anteriormente, el vínculo entre arte y vida generó una serie de comportamientos, conducta social y modos de vida asociados estrechamente con esto. Es decir, ser artista se convirtió así en una práctica tanto vital como artística. El artista debía entonces vivir acorde a unos ideales específicos y concretos del *ser artista*. Específicos porque, por un lado, no eran propios de otras profesiones o de otros círculos sociales (al menos teóricamente, lo que no quiere decir que no se dieran; pero a nivel de imaginario colectivo eran específicos y únicos del artista), y por otro, porque era una característica que se fue haciendo cada vez más natural de los artistas, tanto por cuestiones de lo que se podría denominar “ideología artística” como por cuestiones prácticas, de imagen y de promoción personal, un aspecto relacionado con los cambios en el modelo de mecenazgo, con la relación con el Salón y la academia y, de igual manera, con el público.

La cualidad natural e innata del genio también entronca con esta ideología de “vivir artísticamente”, ya que la condición esencialista del genio, y por lo tanto del artista, no permite otro modo de vida que no sea el de su propia naturaleza genial y artística, es decir, de lo que es inherente al “ser artista”¹⁴².

¹⁴¹ Gustave Courbet, carta de 1850 a Francis Wey, citada en Clark, *Imagen del pueblo: Gustave Courbet y la Revolución de 1848*. p. 9.

¹⁴² José Luis Díaz, "L'artiste romantique en perspective," *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986). p. 10.

Así, mientras la academia y la imagen de artista académico iba perdiendo peso como referencia sobre qué era un artista y cómo era dentro del imaginario colectivo, van ganando terreno otras imágenes e imaginarios, más acordes con la ideología del romanticismo. Una de las que más éxito tuvo, debido precisamente a esa concordancia con esta y con la mitología del genio fue la de la bohemia.

La bohemia se entiende como un “modo de vida que se aparta de las normas y convenciones sociales”¹⁴³, cuya asociación con la vida artística hizo que ambos conceptos quedaran vinculados íntimamente, hasta el día de hoy, tal y como se puede ver en el final de esta misma definición: “como el atribuido a los artistas”. Dentro del término de bohemia se engloban diversas acepciones y se le han dado distintas interpretaciones, a veces contradictorias, y aunque “la aproximación al movimiento bohemio supone adentrarnos en un campo minado de contradicciones, puesto que han sido muchas y muy distintas entre sí las definiciones que se han dado sobre la bohemia”¹⁴⁴, este es el significado más generalizado.

Este modo de vida desordenado, en cierto modo marginal (marginal hacia ciertos sectores sociales pero perfectamente integrado en otros; o marginal desde la perspectiva burguesa y del orden liberal decimonónico), pasará a ser un lugar común dentro del sector social de los artistas y de todo aquel que aspirara a serlo, en parte por necesidad, porque el privilegio de vivir de su obra estaba al alcance de pocos, y en parte por elección, ya que, aunque probablemente miserable, la vida de artista era una decisión personal, una vocación¹⁴⁵ (frente a la vida de obrero o campesino, cuya pobreza podían compartir pero por motivos distintos, ya que para estos últimos su trabajo no había sido una opción).

La imagen de la bohemia y del artista bohemio, así como la propia palabra (si bien la primera en utilizarla parece que fue George Sand, en *La dernière Aldini*, publicada entre 1837 y 1838¹⁴⁶), se popularizó a mediados de siglo gracias sobre todo a las *Scènes de la vie bohème* de Henry Murger¹⁴⁷, publicadas por entregas entre 1846 y 1849, y como novela completa, con algunas partes añadidas, en 1851. A lo largo del siglo se fueron añadiendo más imágenes a esa original de bohemia, aportándole en muchas ocasiones un carácter más trágico, principalmente a través de la versión teatral y sobre todo de la ópera

¹⁴³ Definición de la Real Academia Española (4ª acepción), versión digital: <http://dle.rae.es/?id=5lboqBW>.

¹⁴⁴ Jaime Álvarez Sánchez, "Bohemia, literatura e historia," *Cuadernos de Historia Contemporánea* 25 (2003). p. 256.

¹⁴⁵ Heinich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. p. 36.

¹⁴⁶ Sánchez, "Bohemia, literatura e historia." p. 257.

¹⁴⁷ Aquí utilizada la siguiente edición: Henry Murger, *Escenas de la vida bohemia* (Barcelona: Alba, 2007).

de Puccini. Por ello, para finales de siglo, la bohemia era un término algo más complejo en significados e imágenes, y por ello también en cierto modo ambiguo y contradictorio. Esta visión trágica de la bohemia tendrá una gran impronta en las interpretaciones posteriores, y el carácter ameno de esta primera versión se verá muchas veces sustituido por otro de corte más dramático¹⁴⁸, en el que la imagen del artista será la de mártir de su tiempo.

En cualquier caso, aquí resulta de interés analizar concretamente esta primera irrupción del término, por la medida en la que contribuyó al éxito y la generalización de una imagen específica del artista y su vida al margen de la sociedad burguesa¹⁴⁹. Los protagonistas de las *Scènes de la vie bohème* son cuatro jóvenes en el París¹⁵⁰ de los años 30 que tratan de vivir (o sobrevivir) del arte, la literatura y la música (pues son un poeta –el propio autor, un pintor, un músico y un filósofo). El hecho de que cada uno de ellos represente una rama de las artes afianza la idea de la hermandad entre las artes y de la importancia compartida de entender el arte como un modo de vida.

La imagen que transmite Murger del artista bohemio es la de aquel que vive al día, de un individuo joven en un constante *carpe diem*, de carácter irreverente (más que rebelde), y pícaro (aunque sin real maldad). Como se ha dicho, para finales de siglo, la imagen de bohemia sería más compleja, más trágica, o en algunos casos con un mayor componente ideológico revolucionario (por lo menos en Francia), pero en el caso de las *Scènes*, la imagen de artista bohemio representará principalmente la de un individuo con unos elevados ideales artísticos, que se mofa y se burla de los burgueses, a los que muchas veces engatusa para conseguir dinero que gasta sin sentido alguno de la responsabilidad, manifestando una total indiferencia por el sentido económico y la racionalización burguesa. Es decir, manifiesta un total desprecio por sus valores morales y

¹⁴⁸ Anne Martin-Fugier, *La vie d'artiste au XIXe siècle* (Paris: Hachette Littératures, 2007). p. 425.

¹⁴⁹ Sobre la influencia de la obra de Murger, de su imagen de la bohemia y de este modo de vida asociado al barrio latino de París, y las diferencias de este ambiente y comunidad bohemia con lo que sería el equivalente en Londres, véase Patrick Brantlinger, "Bohemia Versus Grub Street: Artists' and Writers' Communities in Nineteenth - Century Paris and London," *Mosaic* 16, no. 4 (1983).

¹⁵⁰ En Italia se generó un movimiento bohemio propio en Milán, la *scapigliatura*, conocido así por la publicación en 1853 de la obra de Cletto Arrighi, *La Scapigliatura e il 6 Febbraio* (Milano: Mursia, 1988)., y que se extendió por el resto del país en las siguientes décadas. Sobre esta véase: Giovanna Scarsi, *Scapigliatura e Novecento: poesia, pittura, musica* (Roma: Studium Stamp. , 1979). Y Jorn Moestrup, *La Scapigliatura: un capitolo della storia del Risorgimento* (Copenhagen: Eian Munksgaard, 1966).

En España, la bohemia se desarrolló principalmente en Madrid a finales de siglo, siguiendo el ejemplo del caso francés, y siendo muy conocidos los casos de Valle Inclán. Véase Manuel Aznar Soler, "Bohemia y burguesía en la literatura finisecular," in *Historia y crítica de la literatura española. Vol 6. Tomo I. Modernismo* y 98, ed. José Carlos Mainer Francisco Rico (Madrid: Crítica, 1979). Y Jesús María Vicente Herrero, "Ciudades malditas: bohemia y literatura a finales del siglo XIX," *Espéculo. Revista de estudios literarios*, no. 25 (2003).

constantemente pasa por encima de ellos a favor de un hedonismo en mayor menor medida superficial.

Por otro lado, el artista bohemio se burla no solo del burgués, sino también de aquellos que, teniendo unos valores alternativos a este, se comportan de modo afectado o exagerado a su modo de ver. Así, si bien no tienen reparos en burlarse del gusto y moral burgueses, tampoco lo tienen en hacerlo de los que, frente a estos, consideran el arte como un “sacerdocio” o de los que, frente al liberalismo económico formaban parte de los fourieristas¹⁵¹. Es decir, transmite la imagen del artista como aquel con un alto grado de individualidad, tanto como para no encajar con ningún grupo preestablecido, pero que se hermana con otros individuos que, como él, están distantes de esa realidad social.

A pesar de la irreverencia generalizada, los protagonistas de las *Scènes*, no se plantean en ningún momento la creación de un sistema alternativo al burgués. Es decir, aunque ellos viven al margen de este, viven de este y aspiran, en algún momento, a integrarse en él, como se observa en el final de la obra. Esto pone de manifiesto lo anteriormente expuesto sobre ausencia de ideologización de esta primera versión de la bohemia, cuyos valores, además de los artísticos, están relacionados realmente tan solo con la idea de hermandad y de amistad del grupo, o con los de la *joie de vivre*. Por ello, no hay tragedia en el modo de vida de los protagonistas¹⁵².

En cierto modo, en el caso de las *Scènes*, los artistas están al margen del sistema no tanto por rechazarlo como tal sino por no haber sido aceptados por este, lo que no quiere decir que estén de acuerdo con sus ideales: su actuación no supone en ningún caso una lucha por generar un nuevo sistema pero tampoco una lucha por integrarse en el existente. La condición de *outsiders* les hace vivir en una línea paralela al mundo, en sus márgenes, pero sin tratar de construir un sistema acorde a sus ideales, que por otro no llegan a ser políticos. Esta matización resulta de gran importancia para comparar las diferentes actitudes artísticas que se van generando en este siglo y su influencia en las vanguardias, ya sea por su continuación o por su oposición.

A pesar de esto, no se puede cuestionar el hecho de que cualquiera de los cuatro protagonistas viva de una determinada manera por y para su arte, es decir, que es esto último lo que dictamina sus valores, su modo de vida, su comportamiento social, y es al único elemento a quien deben respeto o consideración. En estos momentos, el concepto

¹⁵¹ Murger, *Escenas de la vida bohemia*. p. 218.

¹⁵² La excepción a esto sería la muerte de la amante del protagonista. Pero esta no es una consecuencia del modo de vida artístico de ellos, sino que surge a raíz de un acontecimiento específico ajeno a su mundo, por lo que la tragedia no forma parte de su planteamiento de la vida ni de su modo de estar en el mundo.

de genio está plenamente asumido, porque sin él este sistema de valores no tendría sentido alguno: sin la creencia en el genio del artista no es concebible que este pueda vivir de acuerdo a estos ideales.

Lleguemos ahora a la bohemia de verdad. [...] Quienes la componen son realmente aquellos a quienes llama el arte y tienen la suerte de ser además sus elegidos. Esta bohemia está también repleta de peligros, como las otras; la flanquean dos abismos: la miseria y la duda. Pero, entre estos dos abismos, hay al menos un camino que conduce a una meta que los bohemios pueden divisar mientras esperan poder alcanzarla¹⁵³.

El éxito de este comportamiento coincide con la idea de *l'art pour l'art*, popularizada por Gautier en esta misma época (década de los 30) y que encajará también con el desarrollo del personaje del dandi, que se verá a continuación. Esta actitud se diferenciará claramente de otras vías ideológicas que surgirán en Francia a partir del Segundo Imperio y que llegarán a generar, en algunos casos, un vínculo entre algunos bohemios y determinados movimientos revolucionarios y la lucha contra el sistema¹⁵⁴: los componentes de esta bohemia no tratarían ya solo en sobrevivir, sino de enfrentarse activamente contra el sistema burgués para hacer otro nuevo. Así,

tras la bohemia de signo galante que representa la obra de Murger vamos a observar, en vísperas de los sucesos de la Comuna de París (1871), un viraje palpablemente revelador dentro del movimiento bohemio, que abandonará entonces su carácter ingenuo, conformista y cándido para dotarse de unos tintes revolucionarios que pretenden concretarse en acciones efectivas contra el sistema¹⁵⁵.

De este otro modelo de bohemia, T. J. Clark explica:

Era un estilo de vida, *a la vez* que una situación social. Implicaba la negación obstinada a abandonar los objetivos del Romanticismo, un individualismo exacerbado y autodestructivo, un «culto a la multiplicidad de las sensaciones»: como dijo Baudelaire en 1851, «El vino y el hachís fueron asimilados como medios de multiplicar la individualidad». Significaba ocupar un lugar intermedio entre las *classes dangereuses* del proletariado de París y la *intelligentsia*, dos clases en sí inadaptadas a todo sistema clasista, intrincadas y extrañas, y que nunca supieron con certeza a favor de qué bando estaban¹⁵⁶.

¹⁵³ Murger, *Escenas de la vida bohemia*. p. 26.

¹⁵⁴ Soler, "Bohemia y burguesía en la literatura finisecular."

¹⁵⁵ Sánchez, "Bohemia, literatura e historia." p. 259.

¹⁵⁶ Clark, *Imagen del pueblo: Gustave Courbet y la Revolución de 1848*. p. 31.

Pero a pesar de que algunos considerados como individuos bohemios puedan implicarse ideológicamente en proyectos políticos, la bohemia como tal no tiene una relación específica con la política, aunque teniendo en cuenta su rechazo del régimen burgués y sus convenciones se asociará más a menudo con la izquierda. Pero su falta de carácter político y su carencia de lucha directa hará que muchas veces sea criticada por los partidos revolucionarios por su falta de compromiso¹⁵⁷. Además, su éxito significó también en algún modo su estandarización, y acabó convirtiendo la bohemia en cierto convencionalismo, en una moda y en una postura social más que en una verdadera inmersión artística.

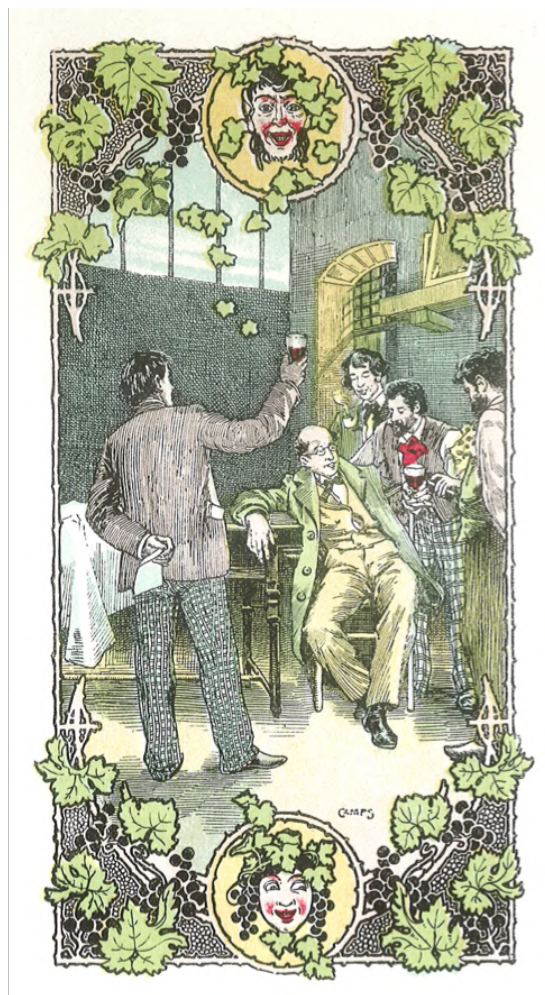


Imagen 2: Ilustraciones de Gaspar Camps para la edición española de *Escenas de la vida bohemia* de 1907, publicada en Barcelona por F. Granada y C^ª. Disponibles en la versión digitalizada de la obra en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/camps-gaspar-1874-1942-80779> (Izquierda: En Tomo I, p. 81. Derecha: En Tomo II, p. 136)

¹⁵⁷ Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. p. 88.

Todo esto viene a señalar que la imagen de la bohemia es flexible y ambigua, y por ello va mezclándose con diversas ideologías y tendencias, pudiendo encontrarse individuos bohemios tanto en ambientes de completo desinterés de la política como en movimientos revolucionarios. El nexo, la cualidad básica de la bohemia, sería entonces el modo de vida alternativo al imperante, esto es, al burgués, práctica que llevaron a cabo principalmente artistas y literatos, y que pasó de esta manera a formar parte del comportamiento artístico y del modo de vida artístico. “La bohème en effet relève de ces légendes qui imprègnent l’imaginaire collectif autant qu’individuel, devenant inséparables des êtres à propos de qui elles prirent corps –ici, les artistes”¹⁵⁸

Este modo de vida significaba una libertad, física, moral y social que no estaba permitida dentro de las convenciones burguesas. Para T. J. Clark, su fuerza residía, precisamente, en la caricatura de esa burguesía, en llevar al paroxismo los ideales de la sociedad moderna:

La fuerza de la bohemia fue la siguiente: en una ciudad que todavía creía a medias en los primeros sueños e ideales del capitalismo, en las fantasías de un mundo de plazas porticadas, exposiciones, bazares, empresarios y sufragio universal, los bohemios caricaturizaron los supuestos progresos de la sociedad burguesa. Tomaron sus lemas al pie de la letra; la ciudad era una feria, bien, ellos jugarían; la libertad individual era sagrada, ellos le rendirían culto durante las veinticuatro horas del día; el *laissez-faire* significaría exactamente lo que implicaba. El bohemio fue como un *dandy* patas arriba: si el *dandy* era un burgués que se las daba de aristocrático (de ahí su *pathos*), el bohemio era el burgués jugando a ser burgués, el heroico, absurdo y mítico burgués de 1789.¹⁵⁹

Por esa libertad, la imagen de esa bohemia vinculada con la de la vida artística actuó como un potente mito que hacía de la “vida del artista una aventura novelesca”, lo que provocó que “una auténtica legión de jóvenes se lanzara a esa vida bohemia, que era la antítesis del espíritu burgués”¹⁶⁰.

La bohemia tiene un fundamento común con el dandismo, que es precisamente su cualidad como práctica vital artística. “Su existencia cotidiana es una obra genial”¹⁶¹, dice Murger de los bohemios. La vida pasa a formar parte de la obra artística, y se vive por y

¹⁵⁸ Heinich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. p. 39

¹⁵⁹ Clark, *Imagen del pueblo: Gustave Courbet y la Revolución de 1848*. p. 31.

¹⁶⁰ Serraller, *La novela del artista. el creador como héroe de la ficción contemporánea*. p. 37.

¹⁶¹ Murger, *Escenas de la vida bohemia*. p. 27.

para el arte. La vinculación entre arte y vida, mencionada anteriormente, tiene un significado completo y se lleva a la práctica desde estas posturas, encarnando ambas “la protesta contra la ruina y la trivialidad de la vida burguesa”¹⁶².

Con la figura del dandi, que tanto éxito tuvo, sobre todo en Inglaterra y Francia, a lo largo del siglo XIX, aunque sobre todo a finales, sucede en cierta manera como con la bohemia (incluso en mayor medida): el de dandi es un concepto difuso, en el que se mezclan los aspectos más superficiales con los más profundos, formando ambos parte de un conjunto complejo. Más allá de su sentido específico sobre la moda y los modales, que podría ser tanto elegante como descarado, lo que interesa aquí es el trasfondo de esta nueva actitud y forma de estar en el mundo. Como explica Félix de Azúa¹⁶³, esta actitud del dandi supone una novedad no tanto por su forma de vestir, sino porque utilice su cuerpo como forma de transmitir unos valores y una moral, porque gracias a los cambios que se están produciendo en el siglo XIX, es capaz de hacer de sí mismo una imagen, de la que es completo dueño y que maneja y utiliza como ideal no solo estético, sino moral. Esta actitud del dandi lo hará convertirse en el “rebelde integrado” del capitalismo inicial, que más adelante será una figura fundamental del capitalismo avanzado y que tiene gran relación con el artista del siglo XX¹⁶⁴. Porque la postura del dandi, igual que la del bohemio, es de oposición al régimen burgués y sus consecuencias a niveles que van más allá de lo práctico, en favor de un modo de vida orientado a encontrar la belleza, entendida como una categoría estética y moral, del mundo.

Uno de los casos más conocidos de dandi típico es el del inglés George Brummell, de mediados del XIX y apodado *Beau Brummell*, muy famoso e influyente en la moda y las actitudes ante esta. Sin embargo, aquí interesa más el caso de Charles Baudelaire, quien tuvo una enorme influencia en los círculos artísticos y literatos a finales de siglo, sobre todo entre el decadentismo y el simbolismo, en cuyos ambientes se desarrolló la idea del dandi vinculado, más que con la moda, con una “actitud vital y artística”¹⁶⁵.

¹⁶² Enrique López Castejón, *Simbolismo y bohemia: la Francia de Baudelaire*, Edición Ebook (Madrid: Akal, 2014). Capítulo XI. Dandysmo. p. 3/12.

¹⁶³ Félix de Azúa, *El dandy*, podcast audio, Ciclo de conferencias: El librepensador, el dandy, el bohemio y el esteta. Fundación Juan March, Madrid. 22/01/2009.

Disponible en: <https://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.aspx?id=2573&l=1>

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Juan Herrero, “«À rebours» («A contrapelo») y la crisis de valores culturales y artísticos de fin de siglo y «À rebours» y el movimiento decadente,” in *Prólogo a la edición española de a contrapelo, de Joris-Karl Huysmans* (Madrid: Cátedra, 2012). p. 10.

Todos [los dandis] participan del mismo carácter de oposición y de rebelión; todos son representantes de lo mejor que hay en el orgullo humano, de esa necesidad, demasiado escasa en los de hoy en día, de combatir y destruir la trivialidad. [...] El dandismo es el último destello de heroísmo en las decadencias.¹⁶⁶

Porque en lo que concierne al dandismo, el aspecto de este término que interesa aquí es el relativo a ese comportamiento y forma de estar en el mundo. Uno de los personajes literarios que mejor representan esto es Jean Floressas Des Esseintes, protagonista del que puede considerarse el tratado del dandi finisecular y decadente, *À rebours* (1884), de Joris-Karl Huysmans¹⁶⁷. El disgusto de este personaje hacia la vida burguesa y su particular rebelión hacia el materialismo positivista generan un comportamiento excéntrico e inmoral que haría las delicias de cualquier decadente. Este “rebelde integrado” no vive al margen de la sociedad como los bohemios, pero con ellos comparte un desprecio por los valores burgueses y una común visión artístico-vital, que en el caso del dandi Des Esseintes se traduce en una forma de vida completamente extravagante, en la que la lógica burguesa es despreciada plenamente en favor de un dominio de la estética en todos los ámbitos vitales. Este reino de la estética va mucho más allá de lo que, a primera vista, podría entenderse como un capricho decorativo, porque representa una manera completamente diversa de pensar y de estar en el mundo.

El gusto por lo exótico y lo perverso, el dandismo inmoral y elitista del decadentismo, parecieron una manifestación del degeneracionismo que se asoció con el fin de siglo; pero el esteticismo, la pasión por la belleza que lo inspiraba, eran [...] un ideal moral, una exaltación de lo sensible y lo bello contra la vulgaridad y el gusto convencionales.¹⁶⁸

Es necesario entender el contexto cultural y social dominante a finales del siglo, para apreciar el sentido de la actitud del dandi y de sus acciones: la languidez y el aburrimiento existencial como oposición descarada ante el dominio de la ideología del progreso y ante el dogma materialista, que ya entonces ponía como vanguardia de las virtudes humanas el desarrollo tecnológico y una casi histérica fe en la ciencia.

En el siglo de la uniformidad, [...] el dandismo es un culto a la diferencia, al *pathos* de la distancia, al desprecio olímpico de todo lo que la religión del progreso ha elevado a dogma de fe. Como actitud moral, el dandismo cumple una doble función: socialmente

¹⁶⁶ Baudelaire, *Salones y otros escritos sobre arte*. “Salón de 1845”. p. 85.

¹⁶⁷ Joris-Karl Huysmans, *A contrapelo* (Madrid: Cátedra, 2012).

¹⁶⁸ Juan Pablo Fusi, *Breve historia del mundo contemporáneo. Desde 1776 hasta hoy* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013). p. 108.

es el signo externo de una individualidad que se rebela contra la grotesca exaltación de lo burgués [...]. Desde el punto de vista individual, el cuidado y excéntrico atuendo del dandi es a un tiempo máscara y coraza: oculta la intimidad y la protege del peligro que supone la «mirada del otro»¹⁶⁹.

El aborrecimiento hacia el utilitarismo burgués se extiende también hacia el realismo, que habiendo surgido como respuesta a la pompa y exageración del estilo romántico más popularizado, estaba gozando de gran éxito en esta época. El dandi desprecia el realismo tanto por su estilo como por su utilización del arte y la literatura: el arte y la literatura como medios para describir situaciones humanas, incluso para denunciar injusticias, a través de un análisis frío y con aspiración de objetividad. Que el arte y la literatura fueran vistos como medios, no como fines en sí mismos, es para el dandi un insulto a la grandeza del arte, que no puede ser entendido como una herramienta sino como ideal infinito. El sentido de objetividad y de utilidad que observan en el realismo les hace enfrentarse a este desde el mismo argumento que utilizan para su enfrentamiento a la burguesía: son actitudes materialistas que responden de una misma visión utilitaria y positivista del mundo.

La sensibilidad y las inquietudes de los jóvenes artistas y escritores no encuentran una respuesta ni un camino adecuados en las tendencias dominantes del pensamiento, de la literatura, del arte y de la moral social de la época. El conformismo, la mediocridad y la vulgaridad burgueses, el racionalismo y el materialismo reinantes, les parecen totalmente opuestos a la sensibilidad artística personal, al refinamiento auténticamente estético, gratuito y original, y a la sed de ideal y de infinito que perviven en el espíritu exigente e insaciable del hombre¹⁷⁰.

La figura del dandi, igual que la del bohemio, no representa un alzamiento activo contra el sistema burgués al que critican (y del que generalmente provienen), sino que su rebelión estará asumida dentro del sistema, proporcionando ese rol tan característico del capitalismo. Esto no quita para que desde esa postura se hayan llevado a cabo alternativas reales al modo de vida burgués, pero generalmente desde una pasividad política (frente a la actividad política y social de otros colectivos y movimientos). Y sin embargo, la aportación de esas visiones y formas de estar en el mundo resultan fundamentales para el

¹⁶⁹ Castejón, *Simbolismo y bohemia: la Francia de Baudelaire*. Capítulo XI. Dandysmo. p. 2/12 y 3/12.

¹⁷⁰ Herrero, "«À rebours» («A contrapelo») y la crisis de valores culturales y artísticos de fin de siglo y «À rebours» y el movimiento decadente." p. 13

futuro desarrollo de la figura del artista de vanguardias, incluido para aquellos, como los futuristas, que tuvieron una participación política muy activa en la sociedad. La relevancia de esto reside en la capacidad de generar un modo de vida artístico, de crear un sistema propio de valores y una interpretación del mundo cuya raíz es el arte mismo, y que en esta *Weltanschauung* concuerden todos los aspectos vitales del individuo. Como se verá más adelante, una importante aportación de las vanguardias (sobre todo de la futurista, del dadaísmo y del surrealismo) será llevar este legado del romanticismo y del romanticismo tardío a un papel activo del artista.

3.2.2.3 *El artista como héroe moderno: Baudelaire*

La idea del individuo diferente y superior al resto, y la mitología del héroe es un tema recurrente en la literatura del romanticismo, que encumbra al artista como el prototipo de *héroe romántico*¹⁷¹, ya que reúne todas las características admiradas por este movimiento (individualidad, dominio del espíritu sobre la razón, libertad), aunque es principalmente a raíz del mito del genio por lo que se coloca en esta categoría. El recurso de la incomprensión del público, tan utilizado desde el romanticismo hasta la actualidad, nace aquí como parte esencial de la valía del personaje y de la autenticidad de su heroísmo, porque “el romántico consigue hacer de su fracaso social un signo de triunfo. Ser rechazado acabará siendo síntoma de estar en posesión de una verdad profunda que, por su propia grandeza, se vuelve incomprensible a los demás, a todos aquellos que no están a su altura”¹⁷². Esta vinculación entre el artista y el héroe romántico deviene en una tendencia de “culto del artista”¹⁷³, tanto a nivel particular como, sobre todo, a la propia idea de artista y al imaginario que rodea esta figura.

A la imagen del artista genio se suma la de rebelde, enlazada con la de la bohemia y con los márgenes de la sociedad en los que se sitúa el artista romántico, y que supone un rasgo plenamente contemporáneo. Uno de los casos más conocidos (y reputado) de artista

¹⁷¹ Joaquín M^a Aguirre, "Héroe y sociedad. El tema del individuo superior en la literatura decimonónica," *Espéculo. Revista de Estudios Literarios* 3 (1996). p. 6.

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Turner, "The Cult of the Artist." pp. 136-154.

bohemia y rebelde es el de Courbet¹⁷⁴, quien además se esforzó notablemente en cultivar dicha imagen, tanto a través de su comportamiento como de su vestuario (y que se ve reflejada en sus autorretratos¹⁷⁵). Esta proyección del artista como rebelde goza durante todo el XIX de una gran popularidad, que continúa, se podría decir que intacta, durante el XX, un mito que funciona como un rechazo recíproco de la sociedad al artista y del artista a la sociedad. De esta manera se justifica la imagen de la soledad del artista (que ya viene a ser sinónimo de la soledad del genio), que provendría tanto del deseo de autoconocimiento y de su necesidad de expresar su yo interno (de acuerdo con el nuevo valor de la subjetividad) como del haber sido abandonado y rechazado por el mundo¹⁷⁶. La mitología del artista como rebelde y como enfrentamiento a la sociedad a la que pertenece se manifiesta en la constante oposición artista-burgués, que vendría a ser otra forma de manifestación de la oposición bohemia-burgués:

Désormais, contre le bourgeois détesté, le mythe de l'artiste, fort de toutes ses variantes, va braquer une quintuple machine de guerre. A l'insensibilité de coffre-fort de l'homme bancaire, l'artiste oppose sa fragilité de sensitive malade ; à la prudence prudhommeque du rentier, son énergie de créateur aventureux ; à l'individualisme égoïste du marchand, sa générosité de chargé d'âmes ; aux platitudes du calicot et aux mufleries de l'épicier, ses attitudes de dandy ; enfin, à l'esprit de sérieux du doctrinaire, il répond par les impertinences drolatiques du rapin¹⁷⁷.

Sobre esta base, sustentada sobre el mito del genio, se sostiene a su vez esa idea de heroísmo, cuyas aplicaciones durante el romanticismo abarcan distintas maneras de enfrentamiento hacia el mundo. Porque como modelo de heroísmo en la figura del artista no se encuentra solo el modelo de Byron, quizá el más famoso de ese primer romanticismo, sino que, a partir de mediados del XIX tendrá una gran influencia el héroe (o antihéroe) descrito y representado por Baudelaire. A pesar de las diferencias entre los modelos, ambos comparten una misma épica, sostenida en la idea de un individuo que es

¹⁷⁴ Clark, *Imagen del pueblo: Gustave Courbet y la Revolución de 1848*.

¹⁷⁵ Bächtli, *The artist in the modern world. A conflict between Market and Self-Expression*. pp. 113-121 y pp. 126-127. "[...] the artist did indeed see himself in the multiple role of triumphant hero, missionary, independent apostle of realism and martyr", (una afectación que llegó a provocar burlas y caricaturas).

¹⁷⁶ Alexander Sturgis, "Rebels and Martyrs: The Image of the Artist in the Nineteenth Century", ed. National Gallery of Art. London (New Haven: Yale University Press, 2006). p. 15.

¹⁷⁷ Díaz, "L'artiste romantique en perspective." p. 15.

"A partir de ahí, contra el detestado burgués, el mito del artista, valiéndose de todas sus variantes, va dirigir una quintuple máquina de guerra. A la insensibilidad de caja fuerte del hombre bancario, el artista opone su fragilidad de sensibilidad enferma; a la prudencia banal del rentista, su energía de criatura aventurera; al individualismo egoísta del comerciante, su generosidad de encargado de las almas; a la mediocridad de los dependientes y a la mala educación de los tenderos, su actitud de dandy; finalmente, al espíritu de seriedad de los doctrinarios, él responde con la impertinencia burlona del pintor zapalero." (traducción propia).

capaz de ir más allá tanto en el entendimiento del mundo como en su actuación en este. Porque en realidad, el artista es héroe y antihéroe a la vez¹⁷⁸, ya que ser antihéroe es otra manera de ser héroe: el antihéroe no es el opuesto al héroe clásico, sino que, igual que este, representa los valores más nobles de su tiempo, y por ello se sitúa por encima de sus contemporáneos. La diferencia con el héroe clásico es que esos valores, aunque elevados, son alternativos al sistema, por lo que ten vez de defenderlo como lo hiciera el primero, se enfrenta a él, pero la actitud heroica es siempre la misma.

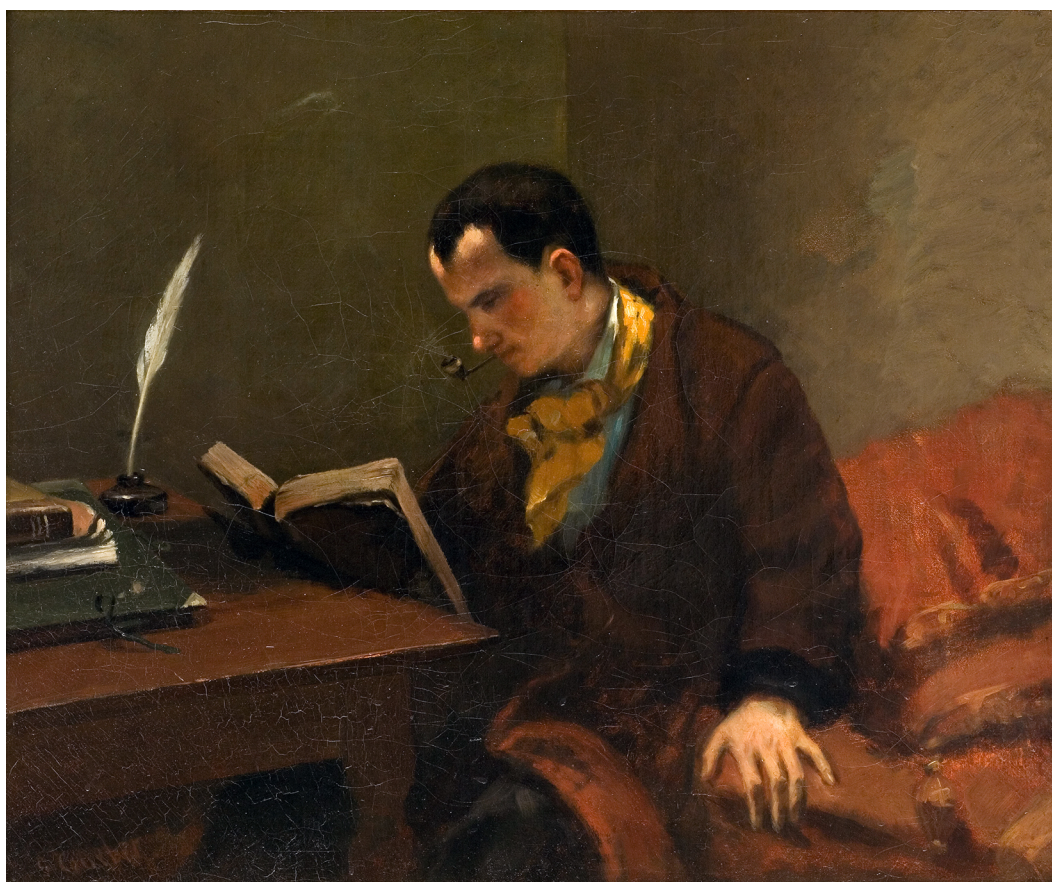


Imagen 3: Retrato de Charles Baudelaire, por Gustave Courbet, c. 1848. Óleo sobre lienzo. Musée Fabre, Montpellier. Imagen extraída de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave_Courbet_033.jpg
Licencia Creative Commons

Como se ha comentado, es Baudelaire una de las figuras que más influencia tuvo sobre los artistas y literatos de finales de siglo, sobre todo entre el decadentismo y el simbolismo, y es probablemente a través tanto de su figura como de sus escritos como se configura en esta época una parte importante de la construcción del artista moderno.

¹⁷⁸ Heinrich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. p. 39.

Frente a una de las tendencias más populares del romanticismo general, la del amor a la naturaleza, que coincide con el exotismo y la fuga a parajes lejanos (en el tiempo o en el espacio) y mitificados en su pureza, Baudelaire plantea unas ideas que, sin salirse del pensamiento romántico que como se ha visto él defiende, se contraponen a esto: él reivindica la vida urbana y moderna, al *flâneur*, a la ciudad (París, a la que “pertenece”¹⁷⁹) y a la multitud, encontrando la posibilidad de belleza en todo aquello.

El ingenio de Baudelaire, que se alimenta de la melancolía, es alegórico. En Baudelaire, París se convierte por primera vez en tema de la poesía lírica. Esa poesía no es un arte local, sino, más bien, la mirada del alegórico que se posa sobre la ciudad, la mirada del alienado. Es la mirada del *flâneur*, cuya forma de vivir baña todavía con un destello conciliador la inminente y desconsolada mirada del hombre de la gran ciudad. El *flâneur* está en el umbral tanto de la gran ciudad como de la clase burguesa. Ninguna de las dos lo ha dominado. En ninguna de las dos se encuentra como en su casa. Busca asilo en la multitud¹⁸⁰.

A pesar de esta fascinación por la ciudad, no reconoce ni el gusto burgués ni sus valores, como se puede ver en sus comentarios sobre la idea de progreso¹⁸¹, pero sí encuentra lo sublime dentro de modernidad, y entiende que es el artista el que puede extraer de esta la belleza (una belleza que, por supuesto, no será convencional).

Nadie presta oídos al viento que soplará mañana; y, sin embargo, el heroísmo de la *vida moderna* nos rodea y nos apremia. Nuestros verdaderos sentimientos nos ahogan lo bastante como para que los conozcamos. No son temas ni colores lo que falta a las epopeyas. Será el *pintor*, el verdadero pintor, el que sabrá arrancarle a la vida su lado épico, y hacernos ver y comprender, con el color o con el dibujo, lo grandes y poéticos que somos con nuestras corbatas y nuestros botines de charol.¹⁸²

¹⁷⁹ Théophile Gautier, *Histoire du romantisme*, Édition Digital. (Paris: G. Charpentier et Cie, libraires-éditeurs, 1874). p. 347-348. https://fr.wikisource.org/wiki/Histoire_du_romantisme/Texte_entier.

¹⁸⁰ Benjamin, "París, capital del siglo XIX (1935)." p. 263.

Sobre la relación de Baudelaire con la multitud, Benjamin dice: “En lo que concierne a Baudelaire, la masa no le era en absoluto ajena, tal como puede reseguirse en su obra, donde se ve cómo, atraído y fascinado por ella, también busca, sin embargo, protegerse y apartarla de sí”. En "Sobre Algunos Temas De Baudelaire (1939)." p. 281.

¹⁸¹ “Queda aún un error muy a la moda, del que quiero protegerme como del infierno. —Me estoy refiriendo a la idea de progreso. Ese fanal oscuro, invención del filosofismo actual, patentado sin garantía de la Naturaleza o de la Divinidad, esa linterna moderna arroja tinieblas sobre los objetos del conocimiento; la libertad se desvanece, el castigo desaparece. Quien quiera ver claro en esta historia debe ante todo apagar ese perverso fanal. Esa idea grotesca, que ha florecido en el podrido terreno a cada alma de su responsabilidad, liberado a la voluntad de todos los vínculos que le imponía el amor a lo bello: y las razas menoscabadas, de durar mucho tiempo esta lastimosa locura, se dormirán sobre la almohada de la fatalidad en el sueño senil de la decrepitud. Este engreimiento es el diagnóstico de una decadencia en exceso visible”. “Salón de 1855” en Baudelaire, *Salones y otros escritos sobre arte*. p. 203.

¹⁸² “Salón de 1845”, en *ibid.* p. 85.

El artista es para Baudelaire el héroe de la vida moderna, una idea que se sostiene sobre los principios del romanticismo (encumbramiento del genio, uso de la imagen del héroe, aspiración al infinito, arte y sublimidad) pero que los supera para crear un concepto y una imagen moderna de gran influencia en generaciones posteriores. Es por ello un concepto nuevo de artista, a tal punto que para definirlo ni siquiera quiere utilizar la palabra “artista”: frente a esta palabra, que interpreta directamente como *artista tradicional*, académico, y entendido como “especialista, hombre atado a su paleta como el siervo a la gleba”, Baudelaire contrapone la de “hombre de mundo, es decir, hombre del mundo entero, hombre que comprende el mundo y las razones misteriosas y legítimas de sus costumbres”¹⁸³. Ese es para él el nuevo artista, vinculado necesariamente a la modernidad (concepto absolutamente fundamental en Baudelaire), capaz de “extraer de la moda lo que esta puede contener de poético en lo histórico, de obtener lo eterno de lo transitorio”¹⁸⁴, porque “la modernidad es lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente, la mitad del arte, cuya otra mitad es lo eterno y lo inmutable”¹⁸⁵.

La imagen del artista que da Baudelaire confirma la trayectoria que sobre este concepto se ha ido construyendo a lo largo del siglo XIX, sobre cuya figura proyecta un rol social fundamental y característico de la cultura moderna. “La labor del artista comienza así a delinearse como esfuerzo sobrenatural, tendente al logro de un aliento espiritualizador capaz de vislumbrar indicios de infinito, en el seno de la prosaica y degradante perentoriedad del mundo”.¹⁸⁶

¹⁸³ *El pintor de la vida moderna* (Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la región de Murcia, 2007). p. 83. En este texto se refiere al artista C. Guys, un pintor de segunda fila en su época. El motivo de esta decisión, la de encarnar en este pintor su arquetipo de artista moderno, no está bien claro, pero parece que una búsqueda de la provocación tuvo su parte en ella. Véase para ello el prólogo a la obra citada.

¹⁸⁴ Ibid. p. 91

¹⁸⁵ Ibid. p. 92.

¹⁸⁶ Antonio Pizza, "Baudelaire, la ciudad, el arte," en el prólogo a *El pintor de la vida moderna* (Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la región de Murcia., 2007). p. 47.

3.2.2.4 *El artista como personaje: retratos, novelas y la creación de mitos*

Hasta ahora se han comentado una serie de mitos culturales y de construcciones sociales vinculados a la figura del artista, como son el genio artístico, la relación artista-bohemia y artista-dandi, y el artista como héroe moderno según Baudelaire.

Ahora bien, como se ha comentado al inicio de este apartado, y se insiste aquí, estas representaciones del artista son precisamente tales, representaciones, imágenes, narraciones y construcciones sobre estos, no son (o no tienen por qué serlo) ni individuos reales y su existencia como tales no va más allá de la literatura y el arte. Es decir, que tal y como son descritos y contruidos no tienen una entidad real; existen aproximaciones que determinados individuos hacen hacia estos mitos y sobre estos comportamientos. La existencia real del genio, como se ha comentado, hoy está ampliamente descartada (al menos en su configuración romántica), lo que no quiere decir que no exista a nivel simbólico y como mito cultural, y que esa presencia, que va más allá de lo real, le proporcione un valor y una potencia quizá aún mayor que si existiera realmente.

En el caso del bohemio y del dandi, como seres que encarnan todos los valores anteriormente explicados, sucede algo similar: su existencia como tal, como construcción perfecta y completa, no existe más allá de la literatura¹⁸⁷.

Y sin embargo, son estos casos, que van más allá de la realidad física y que son dueños de la ficción y del imaginario, los que, como se ha ido viendo, van configurando la figura, el mito y la imagen del artista del XIX¹⁸⁸. Siguiendo esta línea, e igual que ocurre con dichos casos, la propia figura ideal del artista no existe como tal: existen miles de artistas individuales que tienen unos y otros comportamientos más o menos cercanos a este constructo. Pero mientras que en épocas anteriores esta construcción no estaba tan formada y por tanto no tenía ni tanto peso ni un valor social o cultural tan amplio, ahora el arquetipo de artista tendrá un papel enorme en las futuras generaciones de aspirantes a tales, quienes lo tendrán muy a menudo como referencia o como modelo; un modelo que es un producto literario y artístico del siglo XIX, creado por los propios escritores y artistas, y que resultará imprescindible para la generación de su identidad como tales. La comunión entre arte y literatura encontrará en el siglo XIX un momento especialmente

¹⁸⁷ “Buena parte del contenido del dandi es un producto literario. Son los propios literatos los que construyen la figura del dandi”. Azúa, *El Dandy*.

¹⁸⁸ Pascal Griener and Peter J. Schneemann, *Images de l'artiste - Künstlerbilder* (Peter Lang, 1998).

fructífero en lo relativo a la construcción de estas figuras del escritor y del artista, y el extraordinario interés que despierta en el siglo XIX la figura del artista hace que se convierta en personaje habitual de pinturas, novelas, artículos periodísticos, memorias, biografías, así como de caricaturas¹⁸⁹; también que aparezca en bustos y esculturas en espacios públicos, sobre todo en aquellos vinculados con la educación o con la alta cultura (museos, óperas), como representantes de lo más elevado del espíritu humano¹⁹⁰. Se produce una comunicación en todas las direcciones: los pintores se representan a sí mismos y a otros pintores, los escritores escriben sobre la propia vida del escritor, pero también se intercambian los protagonismos, y los pintores pintan a escritores¹⁹¹ y los escritores escriben sobre artistas.

En lo relativo a la autorrepresentación de los artistas, en ningún otro momento de la historia los artistas habían hecho tantos autorretratos como durante el siglo XIX, lo que indica ese interés en el autoconocimiento como personas y sobre todo como artistas, ya que se representan normalmente con los útiles propios de su profesión, para identificarse, orgullosamente, con esa actividad, tanto a nivel profesional como personal¹⁹².

Los artistas aspiran a representar, a través de estos retratos, diversas cualidades personales, pero normalmente, ya sean de una tendencia más romántica o más realista, se pintan como personajes extraordinarios, casi como elegidos, dotados de genio y tocados por una inspiración única y sobrenatural, que solo unos pocos pueden llegar a alcanzar.

In the second half of the nineteenth century, artists, writers and the general public all elevated the self-portrait to a special form of art in their belief that it both confirmed the exceptional position of the artist and fulfilled the public's desire to enter his life and work. It was assumed that the self-portrait was painted without a commission and so was the product of artistic freedom, it was direct expression and so the most authentic form of art, the key to the artist's psyche¹⁹³.

¹⁸⁹ Rachel Esner, "In the Artist's Studio with L'illustration," *RIHA. Journal of the International Association of Research Institutes in the History of Art* 69 (2013). p. 2.

¹⁹⁰ Turner, "The Cult of the Artist." p. 136.

¹⁹¹ José Luis Díez, "El mundo literario en la pintura del siglo XIX del Museo del Prado," catálogo de la exposición, ed. Museo del Prado (Madrid 1994). Los escritores objeto del retrato de los pintores del romanticismo son tanto los antiguos (sobre todo Dante o Shakespeare, o en España Cervantes, así como escenas de sus obras) como algunos contemporáneos, principalmente Goethe, Byron, Chateaubriand o Hugo. Véase Guillén, *Retratos del genio. El culto a la personalidad artística en el siglo XIX*. 119-183.

¹⁹² *Retratos del genio. El culto a la personalidad artística en el siglo XIX*. p. 83 y p. 105.

¹⁹³ Bättschmann, *The artist in the modern world. A conflict between Market and Self-Expression*. p. 115.

"En la segunda mitad del siglo XIX, los artistas, los escritores y el público general elevaron el auto-retrato a una forma especial de arte, en su creencia de que este confirmaba la excepcional posición del artista y de que satisfacía los deseos del público de entrar en su vida y su trabajo. Estaba asumido que el auto-retrato se pintaba sin comisión y que por ello era producto de la libertad artística, era la expresión directa [del artista] y así la forma más auténtica de arte, la llave para la psique del artista." (traducción propia).

Este auge del culto de la personalidad artística genera las correspondientes reacciones satíricas, que se ensañan con la imagen exagerada del artista incomprendido y de las bohemias impostadas¹⁹⁴. Pero la existencia de estas sátiras lo que refleja es el éxito que tuvo esta imagen del artista, que se convirtió definitivamente en el modo de ser artista y popularizó estos modos de comportamiento hasta niveles de estereotipo.



Imagen 4: Autorretratos de Gustave Courbet. De izquierda a derecha y de arriba abajo.

1. Autorretrato con perro, 1842-1844. Óleo sobre lienzo. Petit Palais, Paris. Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Selbstbildnis_mit_schwarzem_Hund.jpg
Licencia Creative Commons.

2. El hombre desesperado, 1844-1845. Óleo sobre lienzo. Colección privada.

3. Autorretrato (El Cellista), Gustave Courbet, 1847. Óleo sobre lienzo. Nationalmuseum, Estocolmo. Fuente: Web Gallery of Art
4. Autorretrato (hombre con pipa), Gustave Courbet, 1848-1849. Óleo sobre lienzo. Musée Fabre, Montpellier. Fuente 3, 4 y 5: Web Gallery of Art. https://www.wga.hu/html_m/c/courbet/2/index.html

Licencia 3, 4 y 5: © Web Gallery of Art, created by Emil Krén and Daniel Marx.

¹⁹⁴ Véase nota 74.

El interés en las figuras de los artistas, en sus características, sus personalidades y sus mundos íntimos, tanto psíquicos como espaciales, suscitan una gran producción de representaciones no solo de los artistas mismos, sino también sus lugares de trabajo y creación: los estudios. La representación del estudio actúa como una suerte de autorretrato, en tanto que es el lugar en el que el artista crea su obra, un espacio que lo personifica y que, según la literatura del XIX, suponía un reflejo del propio artista¹⁹⁵. El alto atractivo que despertaban entre el público estos espacios de creación de los artistas se pone de manifiesto en las publicaciones de distintos reportajes por parte de la prensa del momento sobre visitas a los estudios de artistas, con las imágenes correspondientes¹⁹⁶.



¹⁹⁵ Rachel Esner, "Presence in Absence the Empty Studio as Self-Portrait," *Zeitschrift für Ästhetik Und Allgemeine Kunstwissenschaft* 56, no. 2 (2011). p. 245.

¹⁹⁶ "In the Artist's Studio with L'illustration." Sobre el tema de los estudios, véase, editado por esta misma autora: VVAA, *Hiding Making. Showing Creation. The Studio from Turner to Tacita Dean* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2013).



Imagen 5: En la página anterior. *The Studio of Eugène Delacroix*. Engraving from: *L'illustration*, 25 September 1852, 205, The Hague, Koninklijke Bibliotheek, T 1788. En esta página. *The Studio of William Bouguereau*. Engraving from: *L'illustration*, 24 April 1886, 265, The Hague, Koninklijke Bibliotheek, T 1788.
Fuente (ambas): Rachel Esner, "In the Artist's Studio with L'illustration," *RIHA. Journal of the International Association of Research Institutes in the History of Art* 69 (2013).

El haber hablado del éxito de la construcción del mito del genio y de triunfo de la individualidad artística no quiere decir que no fuera la Academia quien, en esta época, dictara quién tenía el estatus de artista y quién podía, según su juicio, pertenecer a esa élite oficial, como se verá en el próximo apartado. Es decir, era la Academia quien otorgaba dicho estatus oficial y quien legitimaba al artista como tal dentro de la sociedad, dándole una función dentro del sistema liberal burgués del momento e incluyéndolo dentro de su lógica y de sus valores. Por ello, se puede decir que, en ese sentido, era la academia quien *creaba al artista*. Pero fue la literatura la que *creó el mito del artista* romántico, la que construyó, a partir de numerosas obras, esa imagen específica del ser artista, la que le atribuyó unas cualidades y no otras, la que narró sus misterios, sus miserias, sus aspiraciones, sus fragilidades, sus inspiraciones, etc. Y es esta la imagen del artista que ha pervivido, la que se ha transmitido, primero, porque para los ideales del romanticismo encaja, lógicamente, más que la del artista academicista. Y segundo, porque, como se ha comentado, los medios por los cuales se transmitía pertenecían al propio medio artístico, al mundo artístico-literario, y por lo tanto tenían un prestigio que

la Academia estaba perdiendo, al haberse situado demasiado cerca (o mejor dicho, dentro) del mundo institucional, de lo oficial y lo político. El modelo de artista de la academia se volvió completamente inválido con la llegada de las vanguardias, mientras que el del artista romántico se volvió prácticamente el modelo único como arquetipo de artista moderno. Por ello, la Academia fue perdiendo su poder no solo para decidir quién era artista sino, y más importante, para determinar qué es lo que era un artista. Es la literatura, la ficción y la prensa la que toma esa potestad para determinar el propio significado de la palabra artista. Así, a lo largo del siglo XIX, los nuevos significados de la palabra artista se fraguan principalmente a través de la difusión obras literarias (como por ejemplo los cuentos de Hoffmann¹⁹⁷ o las novelas de Balzac, que, dentro de toda la producción que se dio fueron de las más destacadas e influyentes), pero también de la prensa y de las revistas literarias o culturales (como la *Revue de Paris* o *L'Artiste*)¹⁹⁸.

La novela es el género literario indiscutible del siglo XIX, en el que hay un público masivo y letrado antes inviable, que accede a sus narraciones principalmente a través de la prensa y de la publicación en esta de las novelas por entregas o folletines. Como explica Calvo Serraller en su destacado estudio sobre este tema, en este momento de auge de la novela, el artista se convierte en protagonista o personaje principal de las escritas por numerosos autores¹⁹⁹, entre quienes destaca Balzac, quien dedicó varias de sus obras a la figura del artista.

Con orígenes en Alemania, la novela del artista gozó de gran popularidad en Francia a lo largo del XIX, y creó, además de un nexo profundo entre literatura y artes (generalmente pintura), la figura del artista como personaje literario²⁰⁰. La narrativa sobre los artistas y sus vidas era un género que gozaba de una relevante tradición desde el Renacimiento, con las *Vite* de Vassari como su punto fundacional²⁰¹, y que continuó teniendo importantes manifestaciones en el XVIII, entre otras las numerosas novelas que Goethe dedicó a la

¹⁹⁷ Hoffmann proporciona de hecho uno de los tres prototipos de genio artístico comunes en la literatura francesa del XIX (junto con el de Vasari y el del Werther de Goethe). En Angelica Rieger, *Alter Ego : Der Maler Als Schatten Des Schriftstellers in Der Französischen Erzählliteratur Von Der Romantik Bis Zum Fin De Siècle*, Pictura Et Poesis (Köln ; Weimar ; Wien: Böhlau, 2000). p. 39.

¹⁹⁸ Díaz, "L'artiste romantique en perspective." p. 14.

¹⁹⁹ Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. p. 16. Para el caso de literatura alemana naturalista de finales del XIX véase: Alan Corkhill, "Portraits of the Artist: Gerhart Hauptmann's "Kollege Crampton" and "Michael Kramer", " *The Modern Language Review* 102, no. 4 (2007)., que trata la problemática del artista en las novelas de Gerhart Hauptmann.

²⁰⁰ Bernard Franco, "Introduction : le roman sur l'art, à la croisée de la fiction et du discours critique," [Introduction: The Artist Novel, Between Fiction and Critical Discourse.] *Revue de littérature comparée* 358, no. 2 (2016).

²⁰¹ Véase nota 10.

figura del artista²⁰². Pero es en el XIX cuando se forma y asienta una manera específica de representación del artista, que va más allá de la biografía de artistas reales (o basados en artistas reales, sin que esta línea quede del todo excluida) y cuando la narrativa sobre este tema pasa de ser “biografía de artistas más o menos noveladas” a “novela inspirada en las romancescas vidas de los artistas”²⁰³.

Ya se ha comentado brevemente la imagen de los artistas que transmite la novela de *Scènes de la vie bohème*, de Murger, que contrapone a la de burgués acomodado (y acomodaticio) propio de la época: frente al orden de la burguesía, el arte y el artista. La tendencia a lo largo del siglo será la misma, la de presentar al artista como un personaje diferente del burgués medio, un alma diversa por naturaleza, que no se ajusta a los valores de la sociedad con motivo de su espíritu imaginativo y de su genio especial, llegando muchas de estas obras a ser novelas de formación²⁰⁴.

Pues bien, como se ha mencionado, el público mayoritario de la novela es precisamente la burguesía, que está experimentando su gran auge, y a quien pertenecen la mayor parte de los lectores. Y es por tanto a ellos a quienes los escritores tratan de explicar, sobre todo a partir del afianzamiento del régimen burgués en Francia con la monarquía de Julio, no ya quiénes eran o habían sido los artistas destacados y cuál era su obra, sino, *qué es un artista*²⁰⁵. Esto resulta lógico no solo porque fuera el público mayoritario, sino también porque la mayoría de los artistas y escritores (o de los aspirantes a tales) provenían de esta clase social. De esta forma era una suerte de explicación hacia la burguesía no tanto por ser una clase distinta a la suya, sino, precisamente, por ser la suya, de la que se distancian y contra la que se rebelan.

Calvo Serraller, que analiza principalmente las novelas de Balzac, comenta cómo explica este que el artista es aquel que goza de gran intimidad con las causas secretas, lo que le hace ser necesariamente un ser incompreso y desdichado, que no puede integrarse en la sociedad precisamente por su manera de ser (y la manera de ser de la sociedad burguesa):

Es el pensamiento, en cierto sentido, algo que va contra la Naturaleza. [...] Ahora bien: son las artes el abuso del pensamiento. [...] No debemos perder de vista, si deseamos explicar perfectamente al artista, sus desventuras y las excentricidades de su vida terrena, que las artes tienen algo de sobrenatural. Jamás la obra bella puede ser comprendida. [...]

²⁰² Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. pp. 41-58.

²⁰³ Ibid. p. 41.

²⁰⁴ Alain Montandon, "Le roman romantique de la formation de l'artiste," *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986).

²⁰⁵ Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. p. 78.

El artista, cuya misión consiste en captar las relaciones más remotas, producir efectos prodigiosos mediante la aproximación de las cosas vulgares, tiene, por fuerza, que dar muchas veces la impresión de que desvaría²⁰⁶.

Esta vinculación que establece Balzac entre el artista y el acto de pensar se puede observar también en su clasificación de los tipos de persona que realiza en su *Tratado de la vida elegante*, que se dividen en: “El hombre que trabaja”, “el hombre que piensa”, y “el hombre que no hace nada”. De estas se derivan “tres fórmulas de existencia bastante completas para expresar todos los modos de vida”, que son: “La vida ocupada”, “la vida de artista”, y “la vida elegante”²⁰⁷. Como se puede observar, la vida de artista se corresponde con “el hombre que piensa”, un aspecto muy relevante para la consideración social del artista y su relación con el escritor y con el mundo intelectual (que, como se verá más adelante, resulta fundamental para la construcción de su rol social en la época contemporánea). Del artista continúa diciendo: “El artista es una excepción en todo: su ociosidad es un trabajo, y su trabajo un descanso. [...] El artista es siempre grande. Posee una elegancia y una vida propias, porque todo en él refleja su inteligencia y su gloria”²⁰⁸. El conjunto de mitos y de imágenes que se crean del artista generan que, desde el romanticismo, lo que se interpreta como arte moderno se haya convertido, en muchas ocasiones, “en la expresión del individuo solitario que se siente trágica y místicamente separado de los demás”²⁰⁹.

²⁰⁶ Ibid. pp. 71-72.

²⁰⁷ Honoré de Balzac, *Tratado de la vida elegante* (Madrid: Impedimenta, 2018). p. 19-20.

²⁰⁸ Ibid. pp. 24-25

²⁰⁹ Paz, *La revolución romántica. poéticas, estéticas, ideologías*. p. 187.

3.2.2.5 Artista hombre, artista mujer y el mito del genio

Bohemia y mujeres

Si hasta aquí se ha expuesto en qué consistió el mito del artista genio y sobre qué fundamentos se construyó, se habrá podido observar que uno de los puntos básicos está relacionado con el género: el artista genio es un mito construido sobre lo masculino.

Aunque entre los artistas del XIX había algunas mujeres tan reconocidas como Rosa Bonheur²¹⁰, el ideal del genio artista se cimentó sobre una base masculina y contribuyó a aumentar a su vez el mito de la masculinidad del XIX. Para comprender la importancia del aspecto del género y de la profundidad que tiene dentro del mito del genio, es necesario tener en cuenta que los comportamientos, pautas e imágenes sobre los que se sostenía el mito del genio artista no podían ser realizados por las mujeres sin que tuvieran un significado asociado diferente del que se daba cuando lo realizaban los hombres. El caso más significativo de este aspecto es el de la bohemia y el del *flâneur*, que como se ha comentado forman parte de los elementos que actuaron de duraderos y consistentes soportes del mito del genio. Para un artista hombre, el llevar una vida bohemia, el pasear o deambular en los espacios públicos de la ciudad, dejarse llevar por el mero el acto de la contemplación de la vida moderna, como Baudelaire, el acudir a cafés o llevar una vida nocturna, no implicaba necesariamente nada más que el ser considerado un verdadero bohemio, un individuo con una forma de vida alternativa a las normas sociales tradicionales y burguesas, y guiado por otros ideales, vinculados al arte y a la literatura. Pero para una mujer, llevar este mismo estilo de vida, conllevaría necesariamente un juicio social y moral sobre su conducta diferente que la del hombre: una mujer que llevara una vida bohemia sería acusada irremediabilmente de inmoral y sería vinculada con la prostitución. En el caso de los hombres, las acusaciones sobre su conducta se concentrarían en la acusación de *mal ciudadano*, mientras que en la mujer, la acusación sería la de ser una *mala mujer*: el tipo de sujeto sobre el que se realiza la acusación cambia el significado de esta, ya que mientras en el hombre se podía criticar su comportamiento, en la mujer lo que se criticaba, por su comportamiento, es su propia persona, su

²¹⁰ Como se ha esforzado en demostrar una importante parte de los estudios sobre mujeres artistas, muchas artistas lograron un reconocimiento en su época que no se ha visto correspondido con su representación en la historiografía del arte oficial. De entre los numerosos estudios sobre estas mujeres artistas, destaca por su panorámica general Whitney Chadwick, *Mujer, arte y sociedad* (Barcelona: Ediciones Destino, 1990).

naturaleza. Por ello, para una mujer, llevar este tipo de vida asumía unos riesgos mucho mayores que para los hombres, y de finalmente decidir llevarla a cabo, su modo de vida tampoco habría sido reconocida de la misma manera que la de los hombres, ya que las formas de reconocimiento de la bohemia, al estar basados en parámetros masculinos, no eran igualitarios. “Un reflejo de tal clausura nos lleva a las representaciones sociales y las imágenes del nuevo artista: creador, transgresor y solitario, artista *flâneur* y *bohémien*, con su dosis de genio, pobreza, irregularidad, marginalidad social y comportamientos excéntricos, acaba convirtiéndose en una narración declinada en singular y masculino”²¹¹. De esta forma, todas las imágenes del artista bohemio y del *flâneur*, son masculinas, mientras que las imágenes femeninas asociadas a este estilo de vida pertenecerían a otra categoría: frente al *sujeto* artista (masculino), estas mujeres suelen ser *objetos* de consumo o de placer (visual o físico), como es el caso de las prostitutas, tan representadas en la pintura y la literatura de estos círculos.

En definitiva, la moda de la bohemia de esta época no resulta tan accesible a las mujeres, quienes, si bien siempre habían estado asociadas al espacio privado, en el siglo XIX esta tendencia se incrementa con el triunfo del arquetipo de la mujer burguesa y los valores y comportamientos que llevaba asociados. “Lo nuevo del siglo XIX no fue el ideal de la mujer junto al hogar, *la femme au foyer*, en sí mismo, sino la escala sin precedentes con la que este ideal fue propagado y difundido”²¹². Por eso, como explica Griselda Pollock, “el *flâneur* es un tipo exclusivamente masculino que funciona dentro de la matriz ideológica burguesa, en la que los espacios sociales de la ciudad fueron reconstruidos por la superposición de las esferas separadas a la división entre lo público y lo privado, lo que en consecuencia derivó en una división de género”²¹³.

²¹¹ Maria Antonietta Trasforini, *Bajo el signo de las artistas. Mujeres, profesiones de arte y modernidad* (Valencia: Publicacions Universitat de València, 2009). p. 77-78.

²¹² John MacMillan, *From Housewife to Harlot, French Nineteenth-Century Women* (Brighton: Harvester Press, 1981). p. 9. Citado en Griselda Pollock, *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte* (Buenos Aires: Fiordo Editorial, 2013). p. 131.

²¹³ *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. p. 130

A pesar de que, como ha puesto de manifiesto Christine Battersby²¹⁴, el modelo del genio artístico del XIX lleve en sí, y de manera que se entendía como intrínseca o “esencial”, atributos asociados tradicionalmente a lo femenino –emoción, intuición, imaginación, espontaneidad, imprevisibilidad, etc.–, no podía, por las circunstancias sociales, políticas y culturales, desligarse de la fiebre de la masculinidad que reinaba en aquellos años. Una fiebre que se tradujo en un culto desmesurado a la masculinidad y a los valores asociados típicamente a esta: fuerza, virilidad, energía, etc. Unos atributos que, a nivel social se tradujeron en el culto desmesurado de lo militar y del ejército, y que explica, por ejemplo, una parte de las razones subyacentes de la fiebre imperialista que dominó Europa a finales de siglo: el afán colonizador de esta época no responde tanto a cuestiones económicas como a cuestiones de prestigio internacional, de demostración de fuerza militar, de poderío y virilidad, y de exhibicionismo nacionalista (porque la nación es otro de los conceptos que beben de y a la vez alimentan esta ideología²¹⁵). Aunque las colonias aportaban jugosos beneficios (sobre todo a determinados inversores y/o políticos), el gasto para su mantenimiento era tan elevado que muchas de las veces no acarreaba una rentabilidad coherente al esfuerzo que generaban. Pero el delirio por conquistar y domeñar nuevos territorios se convirtió en una constante demostración de fuerzas entre las naciones, y el miedo a aparentar poca potencia llevó a muchas naciones a aventuras militares y a actuaciones en las que, ya en su momento, se podía apreciar el elevado contenido de imprudencia política, en busca de una demostración pública de poderío y fuerza (véanse por ejemplo las carreras coloniales en África en países con importantes dificultades económicas y cuya situación política internacional las situaba en una segunda fila, como España o Italia, que, visiblemente por detrás de las principales potencias en cuanto a capacidad e influencia internacional, Inglaterra y Francia, se lanzaron a desastrosas aventuras en África –Marruecos, Etiopía– en busca de aquella moderna manifestación de grandeza nacional-imperial). Porque “esta dimensión colonial fue

²¹⁴ Christine Battersby, *Gender and Genius: Towards a Feminist Aesthetics*, vol. 49 (Indiana University Press, 1989).

²¹⁵ No se tratará aquí el tema del nacionalismo por no desviar el tema central de este trabajo, pero dada su relevancia para la construcción de los valores, tanto sociales como culturales, y por lo tanto artísticos, en los siglos XIX y XX (y XXI), se recomiendan algunas de las obras clásicas que explican los vínculos entre nacionalismo y modernidad, como: Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica, 1998). También, desde la teoría de la construcción de identidades: Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993). También, como obras de referencia: Juan Pablo Fusi, *La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX* (Barcelona: Taurus, 2016). o Andrés Guerrero de Blas, *Nacionalismos y naciones en Europa* (Madrid: Alianza, 1994).

fundamental en la construcción de las identidades nacionales. Lejos de constituir una mera característica accidental, la posesión o no de un imperio se convirtió en un atributo fundamental de una nación próspera”²¹⁶.

El concepto de lo masculino quedaba así asociado a esa ostentación de fuerza y poderío, a la capacidad de conquista y colonización (de sometimiento a la voluntad incuestionable del conquistador), y la idea de que las sociedades y las naciones que no cumplieran ese patrón estaban “afeminadas”, eran decadentes y degeneradas, se impuso entre todos los países de Europa a finales del XIX²¹⁷.

Además, esta obsesión por la masculinidad, que a nivel político se ve en ese empeño militarista e imperialista, a nivel social generó una serie de comportamientos y constricciones que ponen de manifiesto que esta idea de la masculinidad no solo sometía a las mujeres y a los hombres homosexuales, sino también a los propios hombres heterosexuales, que tenían que ajustarse a los cánones de esta imagen y adecuarse a lo que se esperaba de ellos como tales. Quizá este exagerado culto de lo masculino (que tiene, por otro lado, distintas manifestaciones), proviniera de la crisis de los valores tradicionales, que se estaban cuestionando desde diferentes ámbitos y posturas ideológicas, así como desde los propios cambios sociales que la modernidad estaba provocando. Por ello, el rechazo a las mujeres y el afán de su subordinación a todos los niveles, actúa también como una forma de afirmación de la masculinidad en un momento en el que todo se empezaba a tambalear y ninguno de los valores tradicionales parecía ya un lugar seguro. La masculinidad actuaría así como una suerte de bastión al que agarrarse para mantenerse a salvo mientras, a ojos de aquellos que veían esta modernidad con miedo, todo lo demás fluctuaba, cambiaba o directamente desaparecía. Como explicaba la autora feminista Rosa Mayreder sobre las identidades masculinas y femeninas:

Como un viejo ídolo divino aún venerado y honrado públicamente con los sacrificios de rigor aunque hace tiempo ya que ha dejado de obrar milagros, el concepto de masculinidad sigue rigiendo en nuestra cultura moderna. El contenido conceptual que se asocia a este ídolo está lleno de vestigios de tiempos pasados, de restos de circunstancias ya desaparecidas. Ser masculino [...] lo más masculino posible [...] ése es para ellos el

²¹⁶ Nerea Aresti and Darina Martykánová, "Masculinidades, nación y civilización en la España contemporánea: introducción," *Cuadernos de Historia Contemporánea* 39 (2017). p. 13.

²¹⁷ Véase en Philipp Blom, *Años de vértigo. Cultura y cambio en Occidente, 1900-1914* (Barcelona: Anagrama, 2010)., “1908. Señoras de armas tomar”, en *Años de vértigo*. Para la construcción del ideal normativo de masculinidad occidental en el siglo XIX véase: George L. Mosse, *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity* (New York: Oxford University Press, 1999). Para la relación entre género y nacionalismo véanse: Joane Nagel, "Masculinity and Nationalism: Gender and Sexuality in the Making of Nations," *Ethnic and Racial Studies* 21, no. 2 (1998). Y Nira Yuval-Davis, "Gender and Nation," *ibid.* 16, no. 4 (1993).

auténtico honor; [los hombres] son insensibles a la brutalidad, a la derrota o al mero hecho de que una acción no sea correcta, siempre y cuando todo eso encaje en el canon tradicional de la masculinidad. Sólo sabremos qué son realmente las mujeres cuando dejemos de imponerles lo que se supone que son²¹⁸.

Por eso, en este contexto, prácticamente cualquier concepto que tuviera un valor social relevante, que aspirara a la visibilidad y a sustentar cierta representación social del individuo, debía encarnar, necesariamente, y para ser admitido como tal, la (esa) idea de masculinidad. El genio artista aspiraba a ello, por lo que, aunque pueda entrañar cierta paradoja o contradicción, es capaz de sustraer valores asociados tradicionalmente al supuesto acervo de valores femeninos, e incorporarlos a su propia imagen sin renunciar a la masculinidad, ya que esta última es una suerte de hilo común o de baño generalizado sobre cualquier concepto social con aspiración a validez. Así, interpreta y resignifica estos valores en su propio beneficio y los “masculiniza” en aras de crear otro mito masculino.

El peso del mito del genio como genio masculino no sucumbirá a los nuevos valores asociados a las vanguardias²¹⁹, ya que, como se verá más adelante, el mito del artista genio del romanticismo pervive sin prácticamente ninguna modificación a lo largo del siglo XX, a pesar de las críticas que desde distintas posiciones y teorías se harán sobre esta figura. Es más, se perpetuará, entre otros ámbitos, desde la propia historia del arte y desde las instituciones artísticas, como bien hicieron notar las artistas e historiadoras del arte feministas a partir de los años 70²²⁰. Por ello, uno de los grandes aciertos de la crítica feminista de la historia del arte es que no solo analiza y saca a la luz el papel de las mujeres artistas y la manera en que se estas han sido interpretadas y leídas (o cómo se han subestimado u olvidado y por qué), sino que cuestiona la misma base de la disciplina al discutir el propio concepto del genio, un concepto que ha estructurado la historia del arte en base a una sucesión de “grandes nombres” (grandes genios) que articulan una historia lineal y progresiva:

²¹⁸ *Kritik der Weiblichkeit*, Rosa Mayreder, 1905, citado en Blom, *Años de vértigo. Cultura y cambio en Occidente, 1900-1914*, p. 356.

²¹⁹ Para el caso de expresionismo véase: Alessandra Comini, "Gender or Genius? The Women Artists of German Expressionism", in *Feminism and Art History: Questioning the Litany*, ed. Norma Broude and Mary D. Garrard (New York / London: Harper & Row, 1982).

²²⁰ Uno de los casos más famosos es el de las Guerrilla Girls y su obra de 1989: *Do women have to be naked to get into the Met. Museum?* En ella explican: Less than 5% of the artists in the Modern Art Section are women, but 85% of the nudes are female. En Tate: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/guerrilla-girls-do-women-have-to-be-naked-to-get-into-the-met-museum-p78793>

Quizá el aspecto más radical de esta deconstrucción feminista del discurso histórico-artístico establecido sea la crítica a la noción tradicional de «genio». El mito del artista genial (y, junto a él, el de la «obra maestra») es un concepto central en la historia del arte: central para forjar una narración evolucionista que concibe la historia como una sucesión de grandes nombres, regida por la lógica de la innovación y del progreso; central, [...], para crear un canon basado en la jerarquía de grandes maestros y «segundones»; central para definir los géneros literarios que configuran la propia disciplina (como el catálogo razonado o la monografía de artista, que sigue siendo el género histórico-artístico más popular); y central, sobre todo, para determinar el valor mercantil de las obras²²¹.

Como síntesis final sobre el tema de la construcción del mito del genio en el siglo XIX y su importancia para la época posterior, se puede concluir con lo que comenta Janet Wolff:

El mito del artista/autor/compositor como un proscrito que malvive en su buhardilla persiste como idea de un tipo social, y en cierta forma hace que una figura histórica se transforme en una definición universal. No es difícil ver que toda esa ideología que rodea a la producción artística es en sí misma producto de un período y de unas relaciones sociales determinados; más concretamente, es heredera de la noción romántica del artista en el siglo XIX²²².

Es decir, esta construcción, aunque propia de unas condiciones sociales, culturales y económicas específicas, tuvo tal éxito que se mantuvo durante épocas posteriores, y aunque los discursos en torno al arte fueran cambiando, las modificaciones sobre la imagen y la figura del artista fueron mínimas. Además, esta imagen no solo se ha transmitido a épocas posteriores, sino que se ha extrapolado a épocas anteriores. Es decir, que, aunque anteriormente la figura del artista no había tenido ya no solo el mismo reconocimiento social sino los mismos principios, ligados a la individualidad, a la libertad personal, a la genialidad (por ejemplo, de la individualidad a través de sus obras), se presentan los artistas del pasado con los mismos atributos y características que los

²²¹ Mayayo, *Historias De Mujeres, Historias Del Arte*. p. 62.

²²² Janet Wolff, *La producción social del arte* (Madrid: Akal/Istmo, 1998). p. 25.

románticos, y con sus mismos ideales y aspiraciones (algo que, por otro lado, se podrá observar, por ejemplo, en el cine del siglo XX en los films dedicados a figuras de artistas).

3.2.3 El artista y su contexto: la Academia, el Salón y el público. Reconocimiento y proyección pública del artista en el siglo XIX

Se ha visto hasta aquí a través de qué ideas y de qué medios se va configurando la imagen del artista, y ya se ha comentado en qué medida es esta imagen la que modela su proyección pública. Sin embargo, hay que tener en cuenta también su actuación “real” en la vida social y su relación con los diversos sectores que conformaban tanto su mundo como la sociedad de la época. Porque a pesar de toda la mitología, la mayoría de los artistas solían tener vidas convencionales y aspiraban al reconocimiento social establecido²²³. Por ello, para hacerse una idea completa de lo que era el artista en el siglo XIX es necesario considerar ambos aspectos, tanto el imaginario, con sus mitos e imágenes, como el real, con sus compromisos y sus vicisitudes cotidianas, así como las relaciones entre ellos. Pues “un « statut », tel le statut d’artiste, est composé aussi bien de réalités matérielles, statistiques, positives, que de représentations, d’images mentales, d’aspirations à réaliser un idéal”²²⁴. Y aunque, como se ha mencionado, es la imagen ideal la que triunfaría, esa realidad de los artistas es también de gran importancia para la conformación misma de esta figuración, aunque solo sea por la oposición que los románticos presentaron hacia algunos de sus aspectos, principalmente aquellos relacionados con la autoridad de la academia.

Esto no quiere decir que existiera una oposición necesaria entre la realidad de los artistas y la leyenda o mitología de estos, ni que esos dos mundos fueran forzosamente antitéticos,

²²³ Larry Shiner, *La invención del arte. Una historia cultural* (Barcelona: Paidós, 2004). p. 279.

²²⁴ Heinrich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. p. 39

“un « estatus », como el estatus de artista, está compuesto tanto por realidades materiales, estadísticas y positivas, como de representaciones, de imágenes mentales, de aspiraciones a cumplir un ideal”. (traducción propia).

sino que se sostenían sobre diferentes valores que muchas veces no coincidían, pero que sí convivían con mayor o menor conexión. Es decir, un artista que quisiera proyectarse con la imagen romántica de genio, por ejemplo, tendría que lidiar con las cuestiones cotidianas y con aspectos absolutamente terrenales cuyo resultado podía concordar o no con la imagen que de sí mismo deseaba crear. Igualmente, un artista academicista, cuya trayectoria dentro del sistema le podría conducir a la cima de reconocimiento institucional académico, tendría que tratar diversas cuestiones y dificultades, e igualmente debía construir una imagen de sí mismo que satisficiera las expectativas que su rol pretendía. Además, aunque, por defecto, el artista romántico se opusiera al sistema de la academia y el artista academicista estuviera a favor (o perteneciera a él), ambos se relacionarían y se verían influenciados por este²²⁵, y ni el artista romántico estaría necesaria y completamente fuera de este sistema ni el artista académico se integraría en él con éxito asegurado²²⁶.

Una vez comentadas estas consideraciones, se puede entonces explicar, a grandes rasgos, la relación entre el artista y las instituciones de la época.

El sistema del siglo XIX tenía un funcionamiento conocido y patente, proveniente de las épocas anteriores, y basado en la primacía de la Academia como institución que dictaba las normas y los patrones artísticos, y la que, como se ha comentado anteriormente, definía el estatus de artista y su entrada en el mundo (oficial) del arte (oficial).

El auge de la academia tiene su gran momento en el siglo XVIII, concretamente con la Academia Francesa, que será el modelo seguido por las demás academias europeas y que crea el vínculo clasicismo-academia que tanto aborrecimiento suscitó durante el romanticismo. El origen, desarrollo y funcionamiento de la Academia como institución educativa se verá en el próximo capítulo, pero se hace necesario comentar aquí brevemente una serie de puntos fundamentales de esta por su esencial papel en la configuración del rol social del artista a partir del Renacimiento y en el reconocimiento social del artista. Para lo que interesa en este punto, cabe destacar el papel oficial de la Academia como institución de aval oficial que facilitaba la aceptación social de los artistas, su inclusión en el mundo artístico y su reconocimiento como profesionales.

²²⁵ Véase, para las vicisitudes en las que se debían manejar los artistas, el caso de Delacroix en: Lois Cassandra Hamrick, "Être artiste en 1838," *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986).

²²⁶ Sobre la vida cotidiana de los artistas franceses en el siglo XIX véanse: Martin-Fugier, *La vie d'artiste au XIXe siècle*. Y Jacques Lethève, *Daily Life of French Artists in the Nineteenth Century* (New York: Allen & Unwin, 1972).

La Academia fue la encargada, hasta 1791, de organizar el evento más importante del año para la carrera (y probablemente también para su vida en general) del artista, el Salón, que, aunque con antecedentes en épocas anteriores, se consolida en 1737 como “la primera exposición de arte contemporáneo, periódica, abierta a todos y de libre acceso, que se ofrecía en Europa en un marco plenamente secular y con el propósito de estimular una respuesta fundamentalmente estética por parte de un número grande de gente”²²⁷.

Los salones generan un espacio de presentación del artista al público, un público que, como tal, existe de manera reciente, engendrado por los cambios sociales que se han venido produciendo con los inicios de la modernidad. Las capas medias y la burguesía se convierten así en un nuevo actor en el mundo del arte, antes o inexistente o con mínima relevancia²²⁸, y la importancia de esta relación artista-público sustituye en gran medida a la del artista con el cliente o con el mecenas de épocas anteriores. El público es, además, necesariamente anónimo, lo cual también influye en la propia creación de los artistas: ya no crean tanto para un cliente particular (cuyos gustos u opiniones pueden conocer), como para un ente abstracto y desconocido (en tanto que no es conocido personalmente), entre el cual pueden conseguir clientes. “Producer and consumer are no longer connected through diverse institutions of civil society, but by the workings of an impersonal market”²²⁹.

²²⁷ Crow, *Pintura y sociedad en el París del siglo XVIII*. p. 13.

²²⁸ Esto en el caso de Francia o Italia, ya que, como se ha visto, la burguesía tuvo tradicionalmente en los Países Bajos un papel diferente y de mayor importancia como consumidores y mecenas de arte.

²²⁹ Michael Moriarty, “Structures of Cultural Production in Nineteenth-Century France” in *Artistic Relations: Literature and the Visual Arts in Nineteenth-Century France*, ed. Peter Collier; Robert Lethbridge (New Haven: Yale University Press, 1994). p. 15.

“Productor y consumidor ya no están conectados a través de diversas instituciones de la sociedad civil, sino por el trabajo de un mercado impersonal.” (traducción propia)



*Coup d'œil exact de l'arrangement des Peintures au Salon du Louvre, en 1785.
 Gravé de mémoire, et terminé avant le temps de l'exposition.*

A Paris, chez David, Peintre en miniature, Rue Croixgrosne, N.º 24.

El público, aunque de formación mayoritariamente burguesa (desde la alta a la baja burguesía), estaba compuesto por personas de toda condición social, lo cual, en los inicios del Salón moderno, generaba distintas opiniones y reacciones: los ilustrados creían en las ventajas de este hecho como espejo de un nuevo orden liberal, pero las dificultades que conllevaban para los artistas las opiniones de un ente tan complejo eran de gran profundidad. Porque esa complejidad generaba un problema en su misma concepción y en el intento de definición y comprensión del mismo. Según explica Thomas Crow, “en ninguno de los numerosos escritos del siglo XVIII sobre el Salón aparece salvada esa distancia: la disparidad entre un público evocado en términos abstractos y una masa concreta de visitantes cuyo comportamiento puede caracterizarse solamente como colección de respuestas individuales erráticas”²³⁰. Por ello, los testimonios y escritos sobre el público del Salón recalcan esa variedad, unos destacando los aspectos positivos pero otros los inconvenientes que esto suponía para los artistas:

[La exposición es] un gran teatro donde ni el rango, ni el favor, ni la riqueza pueden reservar un sitio para el mal gusto. [...] París se llena de vida y todas las clases de ciudadanos acuden a apiñarse en el Salón. El público, juez natural de las bellas artes, emite su veredicto sobre el mérito de cuadros fruto de dos años. Sus opiniones, al principio inestables e inseguras, ganan rápidamente firmeza. La experiencia de algunos, la inteligencia de otros, la *sensibilité* extrema de algún sector concreto y, sobre todo, la buena fe de la mayoría llegan finalmente a formular un juicio tanto más justo cuanto que en él ha presidido la mayor libertad posible²³¹.

Pero en otra ocasión, ese mismo autor decía:

Se abre el Salón y la muchedumbre se comprime a través de la puerta de entrada. El espectador se siente perturbado ante tanta diversidad y turbulencia. Este visitante, movido por la vanidad, solo quiere ser el primero en opinar; aquel, aburrido, solo busca un nuevo espectáculo. He ahí uno que trata los cuadros como artículos de comercio y solo se interesa por ellos para estimar el precio que podrán conseguir; otro espera simplemente que le proporcionen temas para su charlatanería. El *amateur* los examina con mirada apasionada e inquieta; el ojo del pintor observa penetrante y celoso; el del hombre vulgar resulta cómico pero estúpido. Las clases modestas, acostumbradas a ajustar sus gustos a los de sus amos, esperan oír a algún noble de título antes de dar su opinión. Y a

²³⁰ Crow, *Pintura y sociedad en el París del siglo XVIII*. p. 34.

²³¹ Louis de Carmontelle, *Le triumvirat des Arts ou Dialogue entre un peintre, un musicien et un poëte, sur les tableaux exposés au Louvre –Année 1783–* [...], citado en *ibid.* p. 33.

dondequiera que se mire, se ven numerosos jóvenes oficinistas, comerciantes y dependientes, a quienes un trabajo diario monótono y tedioso ha privado irremediablemente de todo sentido de la belleza. He aquí, sin embargo, los hombres a quienes cada artista se ha esforzado en agradar²³².

Algunos de los comentarios críticos sobre el público resaltan la preferencia de este por los aspectos sociales y el espectáculo y más que por el arte, como este extracto reproducido también por Crow:

El Salón, señor, atrae este año el mismo torbellino acostumbrado de gente; pero ello se debe menos a las obras maestras expuestas que al resultado de una inercia rutinaria y a esa grata sensación que la multitud experimenta en sus propios deambuleos. En el momento en que se penetra en la galería, se descubren unos espectadores fríos y alejados que se observan unos a otros más que a las obras que enriquecen el Salón y que no suscitan sensación alguna en su espíritu colectivo. Raro es el momento en que, de toda esa multitud de cuadros, no es uno de los menos valiosos el que rompe el aburrimiento de un público frívolo, solo amigo de la novedad, cuya curiosidad inquieta ha ganado mercedamente los epítetos de *burlesque* y *badaud*²³³.

Y aunque el poder del público en la valoración social del artista varía según el momento y el contexto, ya en los inicios del Salón, tenía una gran influencia, tanta como para alertar a la propia Academia²³⁴.

Un caso significativo de su importancia es el de David, quien en sus enfrentamientos con la Academia pudo salir victorioso gracias entre otras cosas por contar con el apoyo incondicional del público. El enfrentamiento entre la Academia y David fue tal que él y su grupo, denominado *Commune des arts qui ont le dessin pour base*, propusieron un nuevo sistema de Salón, abierto también a artistas que no pertenecieran a la Academia, y anual (hasta entonces había sido bianual); ambos aspectos no iban, obviamente, de acuerdo con los ideales e intereses de la Academia²³⁵, que dejó de controlar el Salón en

²³² Louis de Carmontelle, Coup de patte sur le salon de 1779 [...] citado en ibid. p. 34.

²³³ Memoirs secrets, 25 de agosto de 1777. Citado en ibid. p. 32. [*badaud*: mirón despreocupado, sin profesión o empleo, que recorre las calles sin rumbo fijo en busca de distracción, inútil estorbo cuando esta se produce]

²³⁴ Ibid. p. 29.

²³⁵ Mainardi, *The End of the Salon. Art and the State in the Early Third Republic*. p. 15. El tema y las polémicas de la periodicidad de los Salones está bien estudiado por esta autora. Su tesis es que la Academia defendía Salones menos frecuentes, que representaran un arte más elevado (pintura histórica principalmente) que no estuviera a la venta (sino que fueran obras patrocinadas por el Estado), frente a la burguesía y a lo que entendían por un mediocre mercadeo del arte. Los artistas independientes defendían la anualidad de los Salones, pues ellos, que no contaban con el patrocinio del Estado, podían vivir de vender sus obras (de géneros menores, según los académicos) a la ferviente y cada vez más potente burguesía. Cuando este último modelo triunfe y los Salones se conviertan en exposiciones anuales de venta de obras (de todo tipo de género) de gran cantidad de artistas, los académicos lo verán como un vulgar bazar.

1791 (cuando pasó a depender directamente del Estado). La Academia continuó manteniendo, sin embargo, un gran poder sobre el Salón, por un lado porque siguió controlando habitualmente el jurado²³⁶ y los premios que otorgaba, y que iban, como es de esperar, a la pintura histórica, máximo representante de sus ideales artísticos. Por otro lado, porque el estatus de la pintura histórica permaneció en la cima de la jerarquía de los géneros pictóricos, a pesar de las críticas de muchos artistas, que consideraban que otros géneros, considerados hasta entonces menores, debían ser valorados como iguales. El Estado también favoreció la pintura histórica por su valía como herramienta de la política cultural y su importancia en la construcción del imaginario colectivo de la nación. Por ello, aunque el control directo de la Academia sobre el Salón terminara, al continuar el alto estatus de la pintura histórica en los Salones, la Academia y sus artistas, máximos exponentes de ese género, mantuvieron un gran poderío durante todo el siglo XIX²³⁷. Pero ese poderío fue ampliamente contestado por los artistas independientes, que se agruparon en distintas asociaciones²³⁸, y manifestándose principalmente en el constante conflicto que supuso el Salón durante el siglo XIX, que representó en realidad un campo de batalla de la política de su tiempo: los artistas académicos, que dominaban los jurados y la concesión de premios, estaban asociados al conservadurismo, y los artistas independientes a los liberales²³⁹.

El Salón oficial, que había sido el espacio expositivo más grande e importante tanto de Francia como de Europa en el siglo XIX, no pudo soportar sin embargo las presiones a las que los cambios propios de la modernidad y el devenir del siglo le estaban sometiendo²⁴⁰. El Salón, siempre plagado de contradicciones y críticas, empezó así su gran declive en las últimas décadas del XIX, perdiendo el patrocinio del Estado en 1880, cuando nuevos modos y espacios de exposición (galerías comerciales, salones independientes, espacios dirigidos por los propios artistas) estaban floreciendo y satisfaciendo las demandas que el Salón no podía. Como concluye certeramente Mainardi, finalmente, el Salón fue incapaz de servir a los intereses de ningún grupo de artistas:

²³⁶ Como explica Mainardi en *ibid.*, el gobierno le daba a la Academia el control del jurado de premios para compensar la apertura en la participación a más artistas y la ampliación de géneros representados en el Salón. Normalmente, este control se le otorgaba en épocas monárquicas. Durante Napoleón III la Academia perdió casi totalmente su control sobre el Salón, que recuperó (y con ello todo su anterior poder del antiguo régimen) durante la primera década de la III República, pocos años antes del colapso total del sistema del Salón.

²³⁷ *Ibid.* pp. 12-17.

²³⁸ Jean-Paul Bouillon, "Sociétés d'artistes et institutions officielles dans la seconde moitié du XIXe siècle," *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986).

²³⁹ Mainardi, *The End of the Salon. Art and the State in the Early Third Republic*. p. 27.

²⁴⁰ White and White, *Canvases and Careers. Institutional Change in the French Painting World*.

Although it is widely recognized that the Salon system failed to serve the interests of modernist artists, it should be noted that as the century progressed, the official Salon – enormous, crowded, and badly installed– served less and less the interests of any artists. If modernists in self-defense founded secession movements to organize their own exhibitions, the fashionable artists of the *juste-milieu*, who tried to steer a middle course between modernism and tradition, increasingly turned to the shows of private societies, called *cercles*, and to commercial galleries. But what about the conservatives, the Academicians, and official artists who were still attempting to follow the Grand Tradition? In a sense this group of artists was most in need of government-sponsored exhibitions. They were, if anything, more critical of the Salon, which they saw as a degrading marketplace, but where were they to turn for survival? For them the much-desired solution was often a program of Academic restitution specifying either the suppression of the open Salon or, failing that, the parallel establishment of their own elite exhibition modeled on the exclusive Salons of the Old Regime.

A more coherent approach to the history of late nineteenth-century art might be, then, to see how all these groups were forced to respond to the same pressures and problems by inventing different ways of finding and of reaching their audiences.²⁴¹

Y a pesar de todo, el Salón fue durante casi todo el siglo el evento más importante para la carrera del artista. Conseguir exponer en el Salón, como se ha visto, no era tarea fácil, lo cual generaba constantes frustraciones entre los artistas, pero cuando se amplió la participación tampoco resultó satisfactorio²⁴², pues el volumen de obras presentadas convertía la tarea de destacar en un reto casi imposible. La confusión que se generaba así, y el gusto mayoritariamente conservador de ese público masivo, hacían que el evento del Salón se transformara en un acontecimiento destinado a provocar grandes sufrimientos para los artistas.

²⁴¹ Mainardi, *The End of the Salon. Art and the State in the Early Third Republic*. p. 11.

“Aunque está ampliamente reconocido que el sistema del Salón fracasó al servir a los intereses de los artistas modernos, debería notarse que, según progresaba el siglo, el Salón oficial –enorme, abarrotado y mal instalado– servía cada vez menos a los intereses de cualquier artista. Si los modernos, en defensa propia, fundaron movimientos secesionistas para organizar sus propias exposiciones, los artistas de moda del *juste-milieu*, que intentaban avanzar entre la modernidad y la tradición, cada vez más se dirigieron hacia las exposiciones de sociedades privadas, llamadas *cercles*, y a las galerías comerciales. Pero, ¿y los conservadores, los académicos y los artistas oficiales que seguían intentando continuar con la Gran Tradición? En cierto modo, este grupo de artistas era el que más necesitaba las exposiciones patrocinadas por el gobierno. Ellos eran, en todo caso, más críticos con el Salón, al que veían como un mercado degradante, ¿pero hacia dónde se dirigirían ellos para sobrevivir? Para ellos la solución deseada más a menudo era un programa de restitución académica que especificara la supresión del Salón abierto o, si eso no fuera posible, el establecimiento paralelo de su propia exposición de élite, modelada según los Salones exclusivos del Antiguo Régimen. Un enfoque más coherente hacia la historia del arte de finales del siglo XIX debe ver así cómo todos estos grupos se veían forzados a responder a las mismas presiones y problemas inventándose nuevas formas de encontrar y de alcanzar la audiencia.” (traducción propia).

²⁴² Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. p. 35.

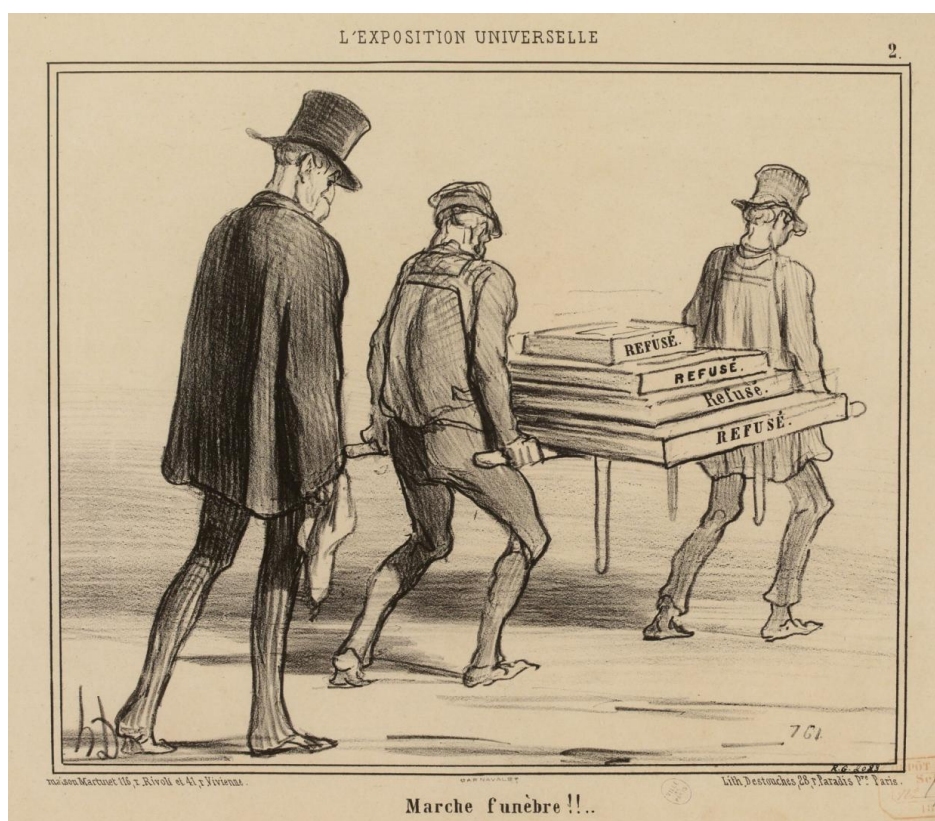


Imagen 7: Honoré Daumier. Arriba: *Marche triomphale...!* Plancha n°1 (bis) del conjunto titulado *L'exposition universelle*, publicado el 25 de febrero de 1856 en *Le Charivari*. Litografía. Musée Carnavalet, Histoire de Paris. Fuente: <http://parismuseescollections.paris.fr/fr/musee-carnavalet/oeuvres/marche-triomphe-ndeg1bis#infos-secondaires-detail>
 Abajo: *Marche funèbre...!* Plancha n° 2 de la misma serie.
 Fuente: <http://parismuseescollections.paris.fr/fr/musee-carnavalet/oeuvres/marche-funebre-ndeg2#infos-principales>

En aquellas condiciones, de grandes cantidades de obras y de público masivo, la figura del crítico de arte se convirtió en un personaje clave de todo el sistema artístico del XIX, quien a través de la prensa transmitía sus juicios y opiniones sobre las obras y las exposiciones. Este punto resulta de crucial importancia, ya que los medios, cada vez con mayor difusión, y por lo tanto con cada vez más poder, detallaban los veredictos del crítico a sus lectores, que, por lo general, encajaban con su marco ideológico y venían a ratificar su opiniones e ideas preexistentes. A veces, en este ambiente de competición entre artistas, los críticos se erigían como representantes de la conocida como “opinión pública”²⁴³, un concepto nuevo en el que confluyen estos fenómenos propios de la modernidad: público anónimo, medios de comunicación de masas (en esta época la prensa) y crítico. Esta figura del crítico, que normalmente era además periodista, poeta o escritor (o artista también) se establece como personaje fundamental del mundo artístico del siglo XIX. Uno de los casos más señalados es el de Baudelaire, (quizá más por la importancia que ha tenido posteriormente que por la de su época), y que ha transmitido valiosas observaciones y críticas que ilustran cómo eran esos ambientes. Él mismo explica cómo, a su modo de ver, debía ser la crítica de arte: apasionada, parcial y subjetiva. Ya en este momento, y según esta idea, el crítico no es un descriptor de las obras, que busca un juicio objetivo, sino un componente más del mundo artístico que aporta, con su literatura crítica significado y poesía al arte, y, si bien no tiene un papel protagonista como el artista, tiene un papel activo, mejor dicho, *artísticamente activo*, aunque sea a través de la literatura.

¿Para qué? –Inmenso y terrible punto de interrogación, que coge a la crítica por el cuello al primer paso que quiere dar en su primera capítulo. En primer lugar el artista reprocha a la crítica que no pueda enseñar nada al burgués, que no quiere ni pintar ni rimar –ni al arte, ya que es de sus entrañas de donde la crítica ha salido.

Y, sin embargo, ¡cuántos artistas de hoy solo a ella deben su pobre fama! Es posible que sea este el verdadero reproche que haya que hacerle. [...] Creo sinceramente que la mejor crítica es la que es amena y poética; no esa otra, fría y algebraica, que, bajo pretexto de explicarlo todo, no siente ni odio ni amor, y se despoja voluntariamente de toda clase de temperamento; por el contrario, al ser un cuadro bello la naturaleza reflejada por el artista, la crítica debe ser del cuadro reflejado por un espíritu inteligente y sensible. Así, la mejor reseña de un cuadro podrá ser un soneto o una elegía.

²⁴³ Bättschmann, *The artist in the modern world. A conflict between Market and Self-Expression*. p. 9.

Pero ese género de crítica está destinado a los libros de poesía y a los lectores poéticos. En cuanto a la crítica propiamente dicha, espero que los filósofos comprenderán lo que voy a decir: para ser justa, es decir, para tener su razón de ser, la crítica ha de ser parcial, apasionada, política, es decir, hecha desde un punto de vista exclusivo, pero desde el punto de vista que abra el máximo de horizontes.

[...] En lo sucesivo, provisto de un criterio cierto, criterio sacado de la naturaleza, el crítico debe cumplir con pasión con su deber; pues no por ser crítico se es menos hombre, y la pasión aproxima a los temperamentos análogos y se eleva la razón a nuevas alturas²⁴⁴.

El apoyo de la crítica, o de un crítico influyente, podía condicionar de gran manera la carrera de un artista, lo cual no quiere decir que sin este apoyo un artista no pudiera triunfar, más tarde o más temprano, como se ve en los clásicos ejemplos de los artistas impresionistas y las malas (y malvadas) críticas de sus primeras exposiciones²⁴⁵.

Igualmente sucede con el apoyo del público: una reacción mala del público a una obra no tenía por qué significar un fracaso del artista, por lo menos no a largo plazo. Es más, a partir de las primeras vanguardias, una mala reacción del público podía significar un éxito a otros niveles, como bien sabían y explotaron los futuristas italianos.

Aun en el XIX, son interesantes los casos de la reacción del público a la obra de 1831 *La libertad guiando al pueblo*, de Delacroix, que pone de manifiesto la importancia y la repercusión de las condiciones políticas de un determinado momento o de determinados públicos para su reacción a las obras²⁴⁶, y el de la obra de 1849-50 *Entierro en Ormans*, de Courbet, que muestra las respuestas opuestas del público rural y del parisino²⁴⁷. Es decir, aunque el público existe como un ente, es complejo y variado (y variable), pero sus reacciones y manifestaciones ante las obras de arte dicen mucho de la sociedad del momento y de las posturas de los artistas ante ella.

Se dan así las distintas partes del reconocimiento del artista²⁴⁸, encarnadas por los distintos grupos (Academia, Salones, crítica, público) con todas las complejidades y dificultades que entraña cada una de ellas en un escenario cambiante y cada vez más amplio.

Esta conjunción del público anónimo, del espacio público y de los medios de masas favorece la aparición de una nueva manera de presencia activa en la sociedad y propicia

²⁴⁴ Salón de 1846. I. *¿Para qué la crítica?* En Baudelaire, *Salones y otros escritos sobre arte*. p. 101-102.

²⁴⁵ Véase: Jacques Lethève, *Impressionnistes et symbolistes devant la presse* (Paris: Armand Collin, 1959).

²⁴⁶ Furió, *Sociología del arte*. p. 356

²⁴⁷ Ibid. p. 357-8 (citando a Clark, *Imagen del pueblo: Gustave Courbet y la Revolución de 1848*.)

²⁴⁸ Véase Bowness, *The Condition of Success: How the Modern Artist Rises to Fame*.

nuevas vías para ese reconocimiento social, diferente a las de épocas anteriores y que, aunque relacionada con la gloria y con la reputación, tiene sus propias características que la distinguen como un fenómeno aparte y de gran calado en la modernidad y en la época contemporánea: la celebridad²⁴⁹. En el caso del artista, el sistema de exposición al público y de la crítica potencia una nueva manera de relacionarse con la fama, con el reconocimiento social y con la construcción de una identidad pública. Al no contar ya con el patronato de un mecenas y al tener que esencialmente del mercado el artista se convierte en el “artista de exposición”²⁵⁰, es decir, que debe promocionarse ante un público en el que habrá potenciales clientes a través tanto de su obra como de su persona, por lo que la construcción de su imagen y la obtención de renombre se convierte en tarea fundamental.

Alcanzar la celebridad implicaba la aparición en los medios y el interés del público en este, tanto en su vida como en su obra. Según fue avanzando el siglo, y más con las primeras vanguardias (sobre todo con el Futurismo), la inicial valoración positiva de las obras del artista pasó a tener, en muchos casos, menos relevancia para su carrera que el conseguir la celebridad, con medios no necesariamente artísticos²⁵¹.

La importancia de destacar (o de destacarse, mejor dicho) sobre el resto, en un momento de constante ampliación del público y también de artistas, y la necesidad de generar una puesta en escena²⁵² carismática para conseguirlo potencian una serie de comportamientos en muchos artistas, que mezclan para ello los aspectos profesionales y los personales en esa actuación y representación de su personaje²⁵³.

La construcción de ese personaje propio, como vía para obtener el reconocimiento y, sobre todo, esa curiosidad e interés constantes del público, para mantenerse en el punto de mira de la sociedad, se basó en muchos casos en los mitos y en las ficciones del romanticismo, que duraron más (mucho más) que el propio movimiento del que provenían. De nuevo las imágenes del genio, en múltiples variaciones, aparecen en

²⁴⁹ Antoine Lilti, *Figures publiques. L'invention de la célébrité, 1750-1850* (Paris: Fayard, 2014). p. 15.

²⁵⁰ Bättschmann, *The artist in the modern world. A conflict between Market and Self-Expression*.

²⁵¹ Véase: Wolfgang M. Zucker, "The Artist as a Rebel," *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 27, no. 4 (1969).

²⁵² Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

²⁵³ Leo Braudy, "Secular Anointings: Fame, Celebrity and Charisma in the First Century of Mass Culture," in *Constructing Charisma. Celebrity, Fame and Power in Nineteenth-Century Europe*, ed. E. Giloi E. Berenson (New York: Berghahn Books, 2013). p. 174.

muchas de estas celebridades (por ejemplo en los músicos Liszt, Paganini²⁵⁴, y en el caso paradigmático, ya en el XX, del artista plástico, Picasso).

Con la libertad que va adquiriendo el artista a lo largo del XIX, se le plantean nuevos retos, ya que su liberación de la autoridad de los gremios, de la corona, del estado y finalmente de las academias abrió las puertas a nuevas vías de dependencia. “Unexpectedly, the liberation of the artist from external authorities raised the difficult problem of artistic legitimation”²⁵⁵. A partir de este momento deberá contar cada vez más con su imagen y su proyección pública como medios para lograr el reconocimiento como artista, y no solo con su obra, haciendo ver su condición de genio y exteriorizando su cualidad de artista, mostrando su vínculo con el arte y su modo de vida artístico como garantes de este. Así, la libertad individual y creativa se verá por un lado fomentada por las nuevas condiciones, pero también abiertamente dependiente de los mecanismos del capitalismo, y del mercado del arte y del espectáculo.

Mujeres artistas. Profesionales y reconocimiento.

A las dificultades de cualquier artista para acceder al reconocimiento profesional y social de su trabajo y de su figura, en el caso de las artistas mujeres se añadía el factor del género. Como se ha visto en el apartado anterior, el triunfo del concepto del genio estuvo asociado a lo masculino, lo cual generaba una incompatibilidad en los valores de la época entre la idea del artista genio y la mujer.

El tema del genio no es relevante tan solo en un aspecto cultural sino también económico: el reconocimiento de un artista como genio repercutía tanto en el precio de las obras como en la demanda de las mismas, por lo que para una artista poder vivir de su obra resultaba aún más difícil que para un artista hombre. Por otro lado, las dificultades se van sumando, teniendo en cuenta que el acceso a la educación artística en las academias de arte estaba vedada a las mujeres, quienes tenían que arreglárselas para acceder a academias privadas (que podían llegar a tener unos altos costes de matrícula —en algunos casos más alto para las mujeres que para los hombres—) o para aprender a través de maestros particulares²⁵⁶. El no tener acceso a la Academia ni a sus premios, ni viajes, dificultaba la entrada de las

²⁵⁴ Véase para las figuras de los músicos: Tim Blanning, *El triunfo de la música. Los compositores, los intérpretes y el público desde 1700 hasta la actualidad* (Barcelona: Acantilado, 2017).

²⁵⁵ Bättschmann, *The artist in the modern world. A conflict between Market and Self-Expression*. p. 58.

²⁵⁶ Trasforini, *Bajo el signo de las artistas. Mujeres, profesiones de arte y modernidad*. p. 87.

mujeres en el arte oficial, y, dado que la Academia era, como se ha visto, el medio a través del cual se lograba la reputación oficial en gran parte del siglo XIX, no poder contar con este recurso, añadiéndolo a todo lo demás, se puede observar la cantidad de obstáculos que debían atravesar las artistas para lograr el reconocimiento profesional.

Como se ha comentado anteriormente, el tema de los géneros pictóricos también tuvo mucha influencia en cómo se percibía el arte creado por mujeres, ya que ellas no tenían acceso a los modelos masculinos, ni podían muchas veces permitirse las libertades que tenían ellos con respecto al espacio público, por lo que las pinturas de interiores, los retratos o las escenas domésticas fueron las imágenes más comunes que representaron. Al ser considerados estos géneros como “menores”, sus creadoras también acabaron encasilladas bajo esa categoría como “artistas menores”, generando un círculo vicioso: las artistas pintaban géneros menores porque no tenían acceso a otros recursos o modelos y esos géneros se consideraban menores porque eran pintados por mujeres, que se consideraba que no tenían el genio suficiente y la capacidad para pintar géneros superiores. Como explica Maria Antonietta Trasforini:

Respecto a la *pretensión* de las artistas de asumir un papel profesional, visibilidad social, legitimidad y posición en el mercado, los *gatekeepers* que controlaban los mundos del arte en los diversos sectores –directores de instituciones, críticos, periodistas, creadores de opinión, galeristas, artistas, marchantes– parecen activar una doble estrategia, de clausura para excluir, y de demarcación, para contener [...] La exclusión, como hemos visto, tenía que ver con la admisión en las escuelas de arte público y en muchas asociaciones profesionales de artistas; la demarcación, en cambio, funcionaba de manera más sutil pero no menos eficaz. De hecho, funcionaba una atenta delimitación de competencias concretas, generalmente menos prestigiosas que las del grupo dominante, y relegaba a las artistas a las denominadas precisamente *artes menores*, por ejemplo las decorativas, en las que las mujeres eran más numerosas que los hombres. Al hacerlo se invocaba un presunto esencialismo femenino de hacer arte que constituía un estigma no solo para el XIX sino también para gran parte del XX²⁵⁷.

Entrar así en el mundo y mercado del arte resulta de gran dificultad, ya que “el mercado, con sus relaciones formales e informales para crear contactos –con comerciantes, editores, coleccionistas–, exige una libertad de movimiento y de acción en público virtualmente negada a las mujeres; por otro lado, las nuevas asociaciones profesionales

²⁵⁷ Ibid. p. 112.

de los artistas (hombres), nacidas justamente para velar por sus intereses, están en general cerradas a las artistas”²⁵⁸.

A pesar de todas las dificultades, como esta misma autora estudia, se produce un incremento de mujeres aceptadas en el Salón parisino a lo largo del siglo XIX²⁵⁹, coincidente con el aumento, por un lado del número de artistas en general aceptados en el Salón (como se ha visto anteriormente) y por otro, con el aumento de mujeres artistas específicamente que trabajan a nivel profesional en París. Este aumento se ve frenado sin embargo cuando las mujeres se pueden convertir en competencia. Este aspecto resulta de gran interés pues indica cómo, en carreras artísticas y literarias, a las mujeres se les permitía ejercer en terrenos considerados menores, en los que ellas como artistas y sus obras no supusieran una competencia para los artistas “mayores”. El caso de la novela inglesa en el XIX es significativo, ya que, cuando fue considerado como género menor era terreno de mujeres escritoras y mujeres lectoras, pero cuando se empezó a apreciar como un género que podía tener un valor superior (se consideraba de hecho como “espacio vacío” al no haber apenas autores masculinos), el número de escritoras publicadas descendió drásticamente y se convirtió en otro ámbito más para el genio masculino²⁶⁰.

Pero aunque el contexto sea adverso y reticente a la figura de la artista, es importante entender “las estrategias que desarrollan las mujeres artistas del París del XIX para sustraerse o resistirse, pactar o negociar con las concepciones prevalentes de lo femenino en la burguesía de su tiempo”²⁶¹. Porque precisamente ahí es donde se puede apreciar la complejidad de los vínculos que se establecen entre la (y el) artista y la sociedad, entre los contextos y los individuos, y de esa manera entender cómo las mujeres artistas se relacionaban con su tiempo y con los roles que se les asignaba.

El término «negociar» es importante porque contrarresta la visión simplista de las mujeres artistas como víctimas pasivas o audaces luchadoras contra la presión patriarcal. La imagen de la historia de las mujeres creadoras como la de una evolución lineal y progresiva enmascara, según apuntan Parker y Pollock, «las relaciones dialécticas que han establecido las mujeres artistas con las definiciones dominantes de la artisticidad. Estas definiciones han ido cambiando. En algunas ocasiones, han jugado a favor de las

²⁵⁸ Ibid. p. 77.

²⁵⁹ "Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ?," [From Genius to Talented: What Gender for the Artist?] *Cahiers du Genre* 43, no. 2 (2007).

²⁶⁰ *Bajo el signo de las artistas. Mujeres, profesiones de arte y modernidad*. p. 140-144.

²⁶¹ Mayayo, *Historias de mujeres, historias del arte*. p. 55.

mujeres; en otras, les han provocado conflictos imposibles de resolver. Con lo que nos enfrentamos es con una historia compleja y, desde luego, no unitaria»²⁶².

Así pues, la complejidad de este tema implica la necesidad de un análisis profundo en el que se tengan en cuenta las distintas dimensiones, históricas, culturales e individuales de la figura de las artistas mujeres y su relación con su contexto.



²⁶² Ibid.p. 56. Cita a: Rozsika Parker and Griselda Pollock, *Old Mistresses. Women, Art and Ideology* (London: HarperCollins, 1981).



Imagen 8. En la página anterior. Anna Bilinska, *Autorretrato con delantal y pinceles*. 1887. Museo Nacional de Cracovia. Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anna_Bilinska_Anna_Bilinska_Self-Portrait_with_Apron_and_Brushes_1887_National_Museum_Cracow.jpg
En esta página: Anna Klumpke, *Retrato de Rosa Bonheur*, 1898. Metropolitan Museum of Art. Fuente: [https://en.wikipedia.org/wiki/Rosa_Bonheur_\(Anna_Elizabeth_Klumpke\)#/media/File:Anna_Klumpke_-_Portrait_of_Rosa_Bonheur_\(1898\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Rosa_Bonheur_(Anna_Elizabeth_Klumpke)#/media/File:Anna_Klumpke_-_Portrait_of_Rosa_Bonheur_(1898).jpg)

3.2.4 Rol(es) del artista en el XIX

El advenimiento de un poder espiritual laico: la teoría de Paul Bénichou

Los cambios sociales producidos con el inicio de la época moderna se reflejan, entre otros aspectos, en una creciente secularización de la sociedad, que comienza a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y que se acelera durante todo el siglo XIX. Con la Ilustración, la filosofía de la razón había ido provocando el desplazamiento de la religión fuera de las capas intelectuales y de la cultura, en un itinerario hacia el laicismo que no tendría ya vuelta atrás. Porque a pesar de la presión de los círculos conservadores durante la restauración borbónica y de las tensiones y forcejeos contra el liberalismo durante todo el XIX, y pese a que la iglesia nunca dejó de ser un actor social de gran poder e influencia en todos los ámbitos sociales, las sociedades europeas emprenderán un camino hacia la laicización que afectará y cambiará irremediabilmente los roles sociales, culturales y políticos. Por supuesto, en este caso, las diferencias entre los países son abismales, y la laicización de Francia no tendrá nada que ver, por ejemplo, con la de España o la de Italia, países en los que, como es bien sabido, nunca se ha terminado de realizar.

La secularización de la sociedad resulta de gran relevancia en lo relativo al papel cultural del arte y la literatura y, por lo tanto, de los roles sociales de sus representantes, es decir, los literatos y los artistas, así como de los músicos. Tanto la burguesía europea como las élites intelectuales estaban dejando atrás la religiosidad cristiana en favor del arte, que fue adoptando el papel de sustituto de los antiguos ideales y creencias religiosas²⁶³.

“Generalmente, la elevación espiritual del arte tomó la forma schilleriana, según la cual se entendía el arte como una verdad superior dotada del poder de redención. La inteligencia del sentimiento y de la imaginación, a pesar de estar desprovista de la claridad y la certeza del razonamiento científico o práctico nos proporciona acceso inmediato a la espiritualidad que trasciende las divisiones religiosas de lo humano”²⁶⁴.

Tomando, como se ha hecho mayoritariamente hasta ahora, el caso de Francia, por su imprescindible papel como directriz de modas y normas culturales desde mediados del siglo XVIII hasta principios del XX (a pesar del cada vez mayor relevante papel de

²⁶³ Shiner, *La invención del arte. Una historia cultural* p. 265.

²⁶⁴ Ibid. p. 266.

Inglaterra), uno de los más importantes estudiosos en desarrollar una elaborada teoría sobre el tema fue el historiador de la literatura Paul Bénichou (1908-2011). A lo largo de cuatro obras dedicadas al romanticismo francés (introducidas en el capítulo 1), aunque sobre todo con la primera de ellas, *Le Sacre de l'écrivain*, publicada en 1973²⁶⁵ (las siguientes fueron *Le Temps des prophètes : doctrines de l'âge romantique*, de 1977²⁶⁶, *Les Mages romantiques*, de 1988²⁶⁷, y *L'École du désenchantement : Sainte-Beuve, Nodier, Musset, Nerval, Gautier*, de 1992²⁶⁸), Bénichou plantea una hipótesis sobre la figura del poeta en el XIX, bien conocida y reconocida en determinados círculos, sobre todo de historia cultural y de la literatura, aunque con una difusión desigual. Lo interesante de esta teoría, además, por supuesto, de las ideas en sí que presenta, son las posibilidades que tiene para el estudio de la figura del artista. Porque lo que Bénichou plantea para la figura del poeta, puede aplicarse, con las debidas matizaciones y particularizaciones, a la figura del artista.

Antes de llegar a este punto, se va a presentar, brevemente, cuáles son los puntos fundamentales de esta teoría sobre el advenimiento de un *poder espiritual laico en la Francia moderna*. El lapso de tiempo que Bénichou examina

se extiende desde los orígenes del nuevo poder intelectual, a mediados del siglo XVIII, hasta el momento en que se producen sus primeros choques graves con la sociedad que había contribuido a crear, es decir en 1830 y en los años que siguen inmediatamente. Este periodo forma un todo que se puede considerar en sí mismo, no como un conjunto cerrado, sino como el vasto prefacio, o el primer acto, de una historia más larga, y que prosigue en nuestros días. El advenimiento de la fe filosófica en el siglo de las luces, más tarde las creaciones literarias de la contra-revolución, y finalmente la explosión del romanticismo son, en el orden intelectual, los tres grandes hechos sucesivos de esta época²⁶⁹.

La exposición de este período temporal ya entraña una concepción de lo que es para este autor el inicio de la modernidad y las corrientes impulsoras de la misma, así como las primeras manifestaciones y los orígenes de lo que serán de sus grandes sistemas. Por ello, también resulta de gran interés la anotación a pie de página en la que, a lo anterior, añade:

²⁶⁵ Paul Bénichou, *La coronación del escritor 1750-1830. Ensayo sobre el advenimiento de un poder espiritual laico en la Francia moderna* (México: Fondo de Cultura Económica, 1981).

²⁶⁶ *El tiempo de los profetas: doctrinas de la época romántica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1984).

²⁶⁷ *Los magos románticos* (México: Fondo de Cultura Económica, 2017).

²⁶⁸ *La escuela del desencanto* (México: Fondo de Cultura Económica, 2017).

²⁶⁹ *La coronación del escritor 1750-1830. Ensayo sobre el advenimiento de un poder espiritual laico en la Francia moderna.*, p. 20.

Habría que agregar [a estos tres grandes hechos] los comienzos de la Utopía que nació entonces y que atestigua con una claridad particular que la búsqueda de un nuevo poder espiritual constituía a la sazón el empeño mayor de las inteligencias [después de 1830]²⁷⁰.

Este breve comentario, sobre un asunto que, como él explica, no trata en este volumen por la no deseable amplificación y dispersión que supondría para la obra (aunque sí lo trata en la siguiente obra sobre las doctrinas del XIX, la mencionada *El tiempo de los profetas*), tiene en realidad un gran valor para el análisis de estas figuras, y por ello será tenido en cuenta y retomado más adelante a la hora de tratar el pensamiento artístico en el siglo XX.

La intención de Bénichou con esta primera obra fue estudiar aquello que, “en esta incesante creación de valores nuevos, tendía a revestir la literatura de una función social eminente”²⁷¹. La función social de la literatura es para este autor un concepto amplio y complejo, por lo que para elaborar su estudio lleva a cabo un análisis profundo de gran cantidad de obras y documentos literarios (aunque también de documentos legales o políticos en los que se trata el valor de la literatura), a través de los que se vislumbra qué escribían los literatos y poetas sobre el papel de la literatura y de la poesía, y por ende sobre ellos mismos. Es decir, sobre cómo se entendía la figura del escritor durante estos años y qué significado, a nivel social y cultural, tuvo este rol.

La tesis de Bénichou, adelantada ya en el título del libro, sostiene que, con el avance de la secularización de la sociedad francesa, el terreno espiritual, en posesión hasta ese momento de la religión, fue siendo ocupado poco a poco por la literatura y el arte. Es importante resaltar que el concepto de espiritualidad es entendido meramente como aquello que afecta al espíritu (que va más allá de la razón), es decir, como una esfera en la que se proyectan las ideas y aspiraciones no materiales de una sociedad (o de un grupo social), por lo tanto como algo que puede estar vinculado a la religión o no.

En el camino para llegar a esta idea, Bénichou explica el proceso por el cual se produce esta asociación y por el que el escritor, concretamente el poeta, adquiere ese poder espiritual anteriormente reservado a los representantes de la religión. Mientras que la Ilustración había encumbrado al filósofo como portador de las Luces modernas, basadas en la primacía del pensamiento analítico y de la razón, el siglo XIX comenzó con una firme desconfianza en esa doctrina. El ideario que había conducido a la revolución y a

²⁷⁰ Ibid.

²⁷¹ Ibid.

sus excesos pasó a ser, después de esta y con la restauración borbónica, pasto de la sospecha y del descrédito. El filósofo pasó de personificar la figura iluminada representante de la razón y del culmen del intelecto humano a formar parte de todo aquello que había provocado el primer gran desencanto de la modernidad.

Por ello, a comienzos del siglo XIX, dentro de los círculos conservadores y de la contra-revolución surgió, frente a aquel pensamiento ilustrado y con la razón como sospechosa inevitable, la exploración de un pensamiento alternativo a esta, fundamentado en los modos anteriores al triunfo y expansión de la Ilustración y en todo aquello que esta rechazaba. El peso de la religión fue aquí ineludible, y la consideración hacia esta y sus tradiciones tomó un nuevo cariz. En este contexto contra-revolucionario, surgió el ensalzamiento de la poesía como espacio para el retorno de los sentimientos religiosos que habían sido relegados y despreciados. El poeta fue interpretado por estos como una figura que encarnaba esa alma elevada, tocada con un “privilegio espiritual”, y situada por encima de la masa corriente (y, claro está, por encima del filósofo ilustrado).

Del seno de la contra-revolución es de donde brotó entre 1800 y 1820 la fuente poética del siglo XIX. La idea de una misión espiritual del poeta, que es el alma de la poesía moderna, germinó en este medio; los poetas salieron primero de ahí. [...] Se halla fuera de duda que, en los pensadores del siglo XIX, incluidos aquellos a quienes se pueden considerar más avanzados, hay generalmente un sentido del pasado y una propensión al espíritu religioso que la filosofía del siglo precedente repudiaba.²⁷²

Pero el lugar de la poesía como soberana del espíritu se fue abriendo paso también entre los círculos liberales, entre otras vías a través de la búsqueda de un “espiritualismo laico” de los pensadores de la estética:

La alianza íntima del espiritualismo laico y de la estética fue preparada, en los años 1800, por los escritos especializados de los teorizantes del arte. Una reflexión de lo Bello, tanto más activa cuanto que todos los credos la autorizaban por igual, pero necesariamente orientada en un sentido moderno por el hecho mismo de esta libertad, acompañó los progresos de la Ideología hacia el espiritualismo, y confirmó el lugar del Arte en el nuevo poder espiritual.²⁷³

A lo largo del siglo, lo que había surgido de la contra-revolución encontró en el pensamiento liberal un ámbito de expansión y de crecimiento que hizo que trascendiera,

²⁷² Ibid. p. 180-181.

²⁷³ Ibid. p. 209.

con mucho, las barreras de su cuna inicial. Por su parte, el pensamiento liberal acabó haciendo suya una noción con la que podía reflexionar ampliamente sobre la idea de la libertad, fundamento elemental de toda su ideología.

La contra-revolución encontraba, en su tradición y en su instinto una noción de lo sagrado de la que, por una adecuación al presente, podía hacer honor a la poesía, promovida así al primer lugar. Por el contrario, la idea de lo sagrado, es decir, de la profundidad religiosa y del misterio, era por esencia ajena al espíritu filosófico. Sin embargo, los escritores liberales, si bien se ve entre ellos pocos poetas, y en ellos en general poca fe por la poesía, han podido meditar más fácilmente que los del campo contrario, y con más independencia respecto de las religiones establecidas, sobre las condiciones de un espiritualismo moderno. Al hacerlo, han ayudado a la poesía de su época, procedente de un horizonte generalmente opuesto al suyo, a constituirse en potencia espiritual original, portadora de los ideales del siglo, y al poeta a revestir la grave dignidad del pensador.²⁷⁴

En síntesis, a través de esa multitud de obras provenientes de diversos credos, Bénichou describe

las vías según las cuales el antiguo sistema religioso sufrió, del siglo XVIII al XIX, la competencia o la suplantación de una fe en la que el hombre, y no Dios, tendía a ocupar el primer lugar. Se ha advertido, en este recorrido, la influencia traumática de los años revolucionarios. La fe nueva había expresado las esperanzas de una élite liberada de la religión y del prejuicio; había anunciado una regeneración concebida al nivel de tal élite, pero de la cual la sociedad real estaba lejos de ser capaz, y que esta élite misma no podía favorecer sino en pensamiento. El sueño, entrando en colisión con la realidad, fue gravemente mutilado, y la fe humanista, para armonizar con lo real, hubo de cercenar mucho de su optimismo, buscó a tientas en dirección de conceptos religiosos tradicionales, y se amalgamó a ellos. Quienes pretendieron restaurar las antiguas creencias no quedaron menos profundamente impregnados por las nuevas: Chateaubriand, Ballanche y Lamennais son los testigos. Quienes quisieron por el contrario mantenerse fuera del sistema de valores de la antigua sociedad fueron invadidos en grados diversos, por el espíritu religioso, la repudiación de las esperanzas demasiado cercadas, el culto del ideal lejano: así Sennarcourt, Mme. de Stäel, Cousin. Todos contribuyeron a la misma obra, que, por su índole misma, requería la contribución de los unos y de los otros. De

²⁷⁴ Ibid. p. 182.

esta convergencia nació el espíritu del siglo XIX: la sociedad nueva estableció su creencia sobre una refundición espiritualizada de las ideas que había obrado su violento advenimiento. Este evidente paso atrás era también, en cierto modo, un paso adelante, pues ahora se tenía puesta la mira, para definir los valores, en el estado de la sociedad en su conjunto, cuya realidad habían hecho sentir las crisis revolucionarias y sus consecuencias.²⁷⁵

El romanticismo creó así esta nueva figura del poeta, que no es tanto nueva por su naturaleza como por la relevancia social y cultural alcanzada a través de este proceso, y que contiene en sí misma una nueva función social que iba más allá de sus límites tradicionales, abarcando atribuciones antes reservadas, por un lado, a los representantes religiosos, y por otra, y esto resulta de gran importancia, a los filósofos. Porque al aunar a través de ese espiritualismo romántico el filósofo y el poeta, se configura el poeta-pensador:

La literatura que llevó en sí misma una nueva manera de ver el mundo es también una nueva manera de ver al escritor. A este respecto, los años revolucionarios marcaron igualmente un viraje. La filosofía de las luces había consagrado al Literato, pensador y publicista. El espiritualismo del siglo XIX consagra al Poeta. Este segundo tipo, que supone una inspiración de lo alto, más que el despliegue de luces puramente humanas, y que hace, en algún grado un llamamiento al misterio de las cosas y a su naturaleza inefable, fue celebrado al principio de una manera contrarrevolucionaria, en oposición al Filósofo y para suplantarlo: parecía implicar la supremacía de lo divino, de acuerdo con la tradición religiosa, y favorecer una predicación grave y conservadora. Pero la antítesis del Poeta y del Filósofo no ha resistido al advenimiento de un espiritualismo más amplio, que, en lugar de oponer los dos tipos, y sin dejar de mantener el privilegio de la Poesía, absorbía el uno en el otro. El tipo dominante fue entonces el Poeta-Pensador: un inspirado, portador de luces modernas a la vez que de misterio, que mostraba a los hombres, mientras los acompañaba en su camino, un objeto distante y puro.²⁷⁶

Los campos relacionados con el mundo espiritual e intelectual son permanentes en la historia de la humanidad, pero sus manifestaciones son cambiantes, así como lo son sus representantes. Las atribuciones que tienen estos en un determinado momento varían igual que lo hace su propio papel, su nombre y el campo que representa. Pues los atributos

²⁷⁵ Ibid. p. 434-435.

²⁷⁶ Ibid. p. 436-437

que detenta o los territorios culturales que administra un agente pasa a formar parte de las características y las cualidades de otro, perteneciente a otro ámbito o a otra esfera. Por ello, en el contexto de la modernidad, el poeta aúna cualidades que provenían de otros, haciendo igualmente que la Poesía alcance otras cotas.

Pues bien, si hasta aquí ha sido la teoría de Bénichou sobre el poeta, la cuestión que se plantea ahora es si esta es aplicable a la figura del artista, y sobre todo, cómo se podría realizar. Porque lo que Bénichou ha trazado a través de las obras de numerosos escritores para entender al poeta, se puede identificar, no (obviamente) por el recorrido literario en sí, pero sí por el resultado, con la figura del artista. Se podría decir que, por su propio camino, el artista ha llegado prácticamente a la misma meta que el poeta, es decir, ha alcanzado también un rol como representante de un poder espiritual laico.

¿Cómo llegaría el artista hasta ahí? Su trayectoria tiene sus propias características, ya que cada rama, lógicamente, está guiada por particularidades específicas. Sin embargo, la comunión entre ambas es patente, y si bien no procede unificar o igualar los itinerarios recorridos por el poeta y el artista hasta alcanzar ese rol, porque cada uno se sostiene sobre acontecimientos y planteamientos diferentes, se pueden trazar paralelismos en el resultado final. Igualmente, y a pesar de las diferencias, se pueden también identificar rasgos comunes en sus trayectorias, influencias que afectan a ambos casos, como por ejemplo el punto visto en ambos casos, durante el siglo XIX, del peso de un contexto laicizado en busca de nuevos terrenos espirituales. Pero el aspecto quizá más relevante, sobre todo hacia finales del XIX, fue la lucha por unos objetivos comunes, que fueron la libertad y autonomía de sus respectivos campos. Como explica Bourdieu:

Efectivamente, no es posible comprender la conversión colectiva que desembocó en la invención del escritor y el artista a través de la constitución de universos sociales relativamente autónomos, donde las necesidades económicas están (parcialmente) suspendidas a menos que se salga de los límites que impone la división de las especialidades y de las competencias: lo esencial permanece ininteligible mientras se siga dentro de los límites de una tradición única, literaria o artística. Al haberse llevado a cabo los avances hacia la autonomía en momentos diferentes en ambos universos, vinculados a cambios económicos o morfológicos diferentes, en relación con poderes diferentes en sí mismos, como la Academia o el mercado, los escritores pudieron sacar partido de las conquistas de los pintores, y a la recíproca, para incrementar su independencia.²⁷⁷

²⁷⁷ Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (Barcelona: Anagrama, 1995). p. 201.

Por ello, el análisis conjunto de las trayectorias resulta no solo útil para el estudio de cada una de las figuras, sino esencial para alcanzar a comprender en profundidad los cambios que se produjeron a lo largo del siglo XIX y sus consecuencias para el XX y XXI.

Hasta ahora, en los epígrafes anteriores, se ha visto cómo se fue construyendo el arquetipo del artista durante el XIX, a través de qué mecanismos se fue generando su imagen y cómo fue su relación con la sociedad; entre estos: el mito y la leyenda del genio artístico y su importancia en el romanticismo, vinculados a un comportamiento específico del “ser artista”, una nueva autoconciencia (representada por ejemplo a través de los retratos y autorretratos), la identificación de la profesión con la personalidad, la implicación del público en la carrera del artista (y la consiguiente importancia de la imagen pública) y la participación de la literatura en la creación y confirmación de esa imagen (con las novelas de artista).

En el contexto de la laicización de la sociedad, parece viable entonces que, con esta trayectoria, y teniendo en cuenta las interrelaciones existentes entre el arte y la poesía, el artista sea representante también, como el poeta, de ese poder espiritual laico.

Para apoyar esta idea, es posible además identificar tres cuestiones que pueden servir como base.

En primer lugar, que el propio Bénichou trata en *La coronación del escritor*, aunque sea de manera breve, la figura del artista, hablando en los mismos términos o similares que el poeta. Es más, como parte fundamental de la adopción por parte del liberalismo de la idea del poeta-sacerdote hasta entonces en territorio contra-revolucionario, pone de ejemplo los textos teóricos sobre arte. El carácter sagrado del Arte, la discusión filosófica sobre el ideal artístico y la implicación del espíritu en ella parten de una tradición propia que se integra, a principios del XIX, en la reflexión del pensamiento liberal sobre el arte y la poesía²⁷⁸. También lo hace en la obra, continuación de esta, *El tiempo de los profetas*, dedicado al análisis del discurso de las doctrinas más populares del XIX y de la función que atribuyen al poeta y al artista. Su tesis plantea, continuando con la idea del libro anterior, cómo las doctrinas de distintas ramas ideológicas que surgen a partir de 1830 (neo-catolicismo, sansimonismo, positivismo o furierismo) entienden a estos nuevos

²⁷⁸ Bénichou, *La coronación del escritor 1750-1830. Ensayo sobre el advenimiento de un poder espiritual laico en la Francia moderna*. pp. 206-245.

representantes del poder espiritual laico y cómo quieren integrarlos en sus respectivos sistemas. Todos ellos les otorgan un lugar insigne, debido a la alta consideración en que se les tienen con este nuevo rol, pero a la vez desean que formen parte de un ideal más alto que ellos, o lo que es lo mismo: que el arte y la poesía sirvieran, por su efectividad en el terreno del espíritu, como instrumento del nuevo sistema. Como es previsible, pocos aceptaron tal subordinación. Que el arte y la poesía se vieran con una misma utilidad para los nuevos sistemas pone de manifiesto hasta qué punto diferentes ideologías políticas entendían su valía y la importancia de las relaciones y tensiones entre ambas que se le dará durante toda la modernidad.

Así dice:

no es casual que todas las doctrinas concedan entonces una función especialmente elevada al poeta y al artista; se proponen así agregar a su crédito la aureola de lo bello: poesía y arte son el único firmamento de un mundo nuevo, la única corona mística del espíritu en el siglo que comienza. Todos los fundadores [de las doctrinas] han querido adornar con esta corona el nuevo orden que anunciaban.²⁷⁹

Bénichou era, como se ha visto, historiador de la literatura, por lo que su objeto de estudio fue, naturalmente, el escritor y el poeta. El artista queda mencionado de manera breve, sin entrar, como es comprensible, en detalles y en las especificidades de su trayectoria, para lo cual se habría necesitado otro estudio con metodologías propias. Y sin embargo, y a pesar de todo esto, no puede evitar el mencionar al artista en un lugar similar (cuando no el mismo, como se ve en algunas ocasiones) que el poeta. Porque él mismo puede observar que el artista también detenta ese papel nuevo como representante de un poder espiritual laico, al que habrá llegado por sus propias vías, más o menos entrecruzadas con la literatura según los momentos, pero cuyo fin es el mismo ideal.

En la búsqueda de elevación de las bellas artes a la categoría de artes liberales y en su alejamiento de la artesanía, estas se arriman y se conectan con la literatura y con sus ideales. Los mismos que persigue la poesía, si no en contenido sí en trascendencia, los acabará buscando el arte. Es por ello que ambos trataran de alcanzar el mismo objetivo, y cuando el proceso de laicización del XIX cree un espacio para la representación de la elevación del espíritu en la sociedad, tanto poeta como artista entraran en él.

²⁷⁹ *El tiempo de los profetas: doctrinas de la época romántica*. pp. 10-11.

Por ello, los artistas, como los poetas, serían con el romanticismo los “acompañantes y guías espirituales de la humanidad moderna”²⁸⁰, en una línea ideológica que no ha dejado de mantener su vigor, pese a todos los cambios producidos a lo largo de estos dos siglos. Así, y con esta base, se puede decir que la teoría de Bénichou, con las debidas matizaciones y precisiones, queda abierta para ser utilizada en un campo vecino y para contribuir a trazar una historia del artista y su función social.

La segunda vía para corroborar esto provendría precisamente de esto último mencionado sobre la interrelación entre las distintas áreas del arte y la comunión entre artes plásticas (sobre todo pintura) y literatura que se genera en el XIX, un tema que, si bien tienen su origen en el Renacimiento, con el comienzo de la modernidad vive un gran auge. La aspiración del arte de conseguir por fin equipararse a la transcendencia de las artes liberales se dejará ver entonces a través de una serie de escritos, debates o figuras, que se verán en el siguiente epígrafe.

La tercera vía sería, y como consecuencia de estas dos anteriores, la relación entre el mundo intelectual y el mundo artístico. Lo que Bénichou denomina poeta-pensador, por las características que se le atribuye, se podría emplear, como se va a ver en el próximo epígrafe, también para el artista: es decir, se puede hablar del artista-pensador, una noción que lo vincula con el concepto de la intelectualidad.

La relación entre el artista y el escritor en el siglo XIX

La relación entre las bellas artes y la literatura fue un tema ampliamente tratado y debatido durante siglos. Rescatado en el Renacimiento de la época clásica griega, fue examinado en profundidad a partir de ese momento, sin llegar a perder nunca su presencia. Los aspectos fundamentales eran la vinculación entre la poesía y la pintura como las más elevadas manifestaciones del espíritu en sus respectivas áreas. Los vínculos, las influencias y las posibles correspondencias entre ambas se pueden rastrear a través de numerosas obras²⁸¹, y las analogías son ampliamente conocidas a través del lema *ut pictura poesis*, que mantuvo una gran aceptación desde el Renacimiento hasta mediados del siglo XVIII, y cuya notoriedad favoreció la proliferación de las novelas de artistas en

²⁸⁰ *Los magos románticos*. p. 20.

²⁸¹ Véase en: Mario Praz, *Mnemosyne. El paralelismo entre la literatura y las artes visuales* (Madrid: Taurus, 1981).

el XIX²⁸². Los “tres postulados que se concebían como rasgos comunes de la literatura y la pintura [eran]: ambas perseguían el objetivo de una imitación «mejorada» de la naturaleza; utilizaban como material los temas clásicos; y debían crear un imaginario que pudiera ser percibido visualmente, ya fuera por medio de la mirada física o por medio del «ojo mental»”²⁸³. El tema se actualizó con un nuevo giro a partir de la publicación del *Laocoonte* de Lessing en 1766²⁸⁴, en el que abogaba por romper con la tradición humanista y por separar poesía y pintura al pertenecer cada una a un terreno diferente: la una a lo temporal y la otra a lo espacial (poniendo por encima a la poesía). A partir de ese momento las posibilidades del tema se incrementaron, haciendo de las reflexiones sobre esta relación un asunto de gran calado en el XIX. No casualmente es este siglo en el que más se perciben esos vínculos, aunque con la trayectoria ascendente de la pintura los términos se vieron variados, y cada vez más fue esta la que influye sobre la literatura y no al revés, como venía siendo tradición:

A lo largo del siglo XIX, la revolución simbólica de los pintores fue destronando la mera narración visual y, en consecuencia, rompió la relación de dependencia que los pintores habían mantenido históricamente con la literatura. Asimismo, la pintura fue adquiriendo cada vez mayor relevancia en el conjunto de la producción cultural²⁸⁵.

Porque durante este camino hacia la equiparación con las artes liberales, el arte, desde el Renacimiento, fue tomando de referencia el estatus y la función social atribuida tradicionalmente a la literatura. De hecho, los críticos basaron sus teorías de la pintura en los tratados clásicos sobre poesía de Aristóteles y Horacio, con objeto de “invertir a la pintura con la dignidad de un arte liberal”, generando con esto una teoría humanística de la pintura²⁸⁶. Además, y siguiendo esta línea, las biografías de los artistas se basaron

²⁸² Franco, "Introduction : le roman sur l'art, à la croisée de la fiction et du discours critique." p. 132.

²⁸³ Ana Lía Gabrieloni, "Interpretaciones teóricas y poéticas sobre la relación entre literatura y pintura: breve esbozo histórico del renacimiento a la modernidad," *Saltana. Revista de literatura y traducción* <http://www.saltana.org/1/docar/0011.html#.W3LO45MzZE5>. Sección II, *Ut poesis pictura*, párrafo 1º.

²⁸⁴ Aquí consultada la edición: Gotthold Ephraim Lessing, *Laocoön. An Essay Upon the Limits of Painting and Poetry.*, Digital Edition of University of California Libraries. <https://Archive.Org/Details/Laocoönessayupon00lessrich>. (Boston: Robert Brothers, 1887).

²⁸⁵ Gabrieloni, "Interpretaciones teóricas y poéticas sobre la relación entre literatura y pintura: breve esbozo histórico del renacimiento a la modernidad." Sección VII, *El desquite de la pintura*, párrafo 7º.

²⁸⁶ Rensselaer W. Lee, *Ut Pictura Poiesis. La teoría humanística de la pintura* (Madrid: Cátedra, 1982). : “[...] a partir de 1550, todos los críticos, fueran o no pintores [...] se preocuparon de definir la pintura en términos fundamentales, y esto comprendía [...] el análisis de su naturaleza esencial, su contenido y su finalidad. En este ámbito filosófico era natural, y hasta obligado, puesto que los críticos vivían bajo la sombra siempre creciente de Grecia y Roma, que se volvieron, como los críticos de la literatura, hacia la autoridad de los antiguos. Pero no se conservaba ningún tratado teórico que pretendiera, como la *Poética* respecto a la literatura, definir su naturaleza del arte de la pintura, y examinarla en los términos de una estética formal: tampoco había heredado el Renacimiento ningún aviso para pintores en ejercicio que tratara sobre el buen gusto o la eficacia en la presentación, comparable al *Ars Poetica* en sensatez y sabiduría práctica. Ahora bien, en una época humanística, las analogías entre poesía y pintura que contenían estos famosos tratados no podían dejar de impresionar a unos críticos ansiosos de invertir a la pintura con la dignidad de una arte

igualmente en aquellas de poetas, sobre todo en las de Dante, Petrarca y Boccaccio, proporcionando estas biografías de poetas los primeros modelos para la imagen del artista²⁸⁷.

Además, el alejamiento del oficio manual hacia una posición más elevada incluyó, entre otras cosas, la sustitución del propio concepto de oficio por el de vocación; es decir, que el hecho de convertirse en artista no se daba ya por la necesidad de tener un oficio del que vivir, sino por pura vocación. Esto implica una oposición a la idea del primero como “ejercicio de una actividad en cuanto a cálculos de interés o como obediencia a las convenciones o a las obligaciones” sociales frente al segundo como “deseo personal, interior, de embarcarse en una carrera para la cual se siente hecho o destinado”²⁸⁸. Esto enlaza y sirve tanto de causa como de efecto a la idea del genio y su supremacía durante el romanticismo:

Et la réalisation la plus haute de ce régime vocationnel, devenu la norme en matière artistique, sera la notion de génie, portée par la conception de l’art comme création originale et innovation plutôt que reproduction des modèles, comme affirmation d’autonomie de la personne à l’égard de la tradition. En régime vocationnel, les artistes se doivent de n’être plus hérités de leurs pères, mais fils de leurs propres œuvres. En passant de la profession à la vocation, on passe de la standardisation à la singularisation, et de la tradition à l’innovation.²⁸⁹

El concepto del genio contribuyó así a la misión de la ascensión social del arte, una continua búsqueda de la trascendencia en la que, por lo menos hasta la *revolución* romántica, es la Academia el medio principal utilizado. En realidad, también a lo largo del XIX la Academia se siguió sintiendo la encargada de llevar a cabo tal tarea, incluso estando sometida a las constantes críticas y afrentas por parte de los artistas independientes, unas críticas entre las que también se encontraban los argumentos de que

liberal, pues Aristóteles y Horacio, por no mencionar las esporádicas declaraciones de otros escritores antiguos, ya le habían reconocido esa dignidad implícitamente. Y al buscar la doctrina que estas analogías clásicas parecían implicar, y no encontrarla por ninguna parte desarrollada en la antigüedad, los críticos no se limitaron a tomar de la *Poetica* y el *Ars Poetica* estos pasajes, a fin de cuentas pocos en número, en que se comparan poesía y pintura: lo importante es que no dudaron en utilizar, como cimiento de su propia teoría, muchos conceptos básicos de los dos tratados clásicos, forzando su aplicación, de un modo más o menos drástico, al arte de la pintura, para el que no fueron pensados”. p. 18-19.

²⁸⁷ Soussloff, *The Absolut Artist. History of a Concept*. p. 143.

²⁸⁸ Heinich, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. p. 37. Traducción propia.

²⁸⁹ Ibid.

“Y la realización más alta de este régimen vocacional, convertida en la norma en materia artística, será la noción de genio, impulsada por la concepción del arte como creación original e innovación en vez de reproducción de modelos, como afirmación de autonomía de la persona con respecto a la tradición. En el régimen vocacional, los artistas no deben ser ya los herederos de sus padres, sino los hijos de sus propias obras. Pasando de la profesión a la vocación, se pasa de la estandarización a la singularización y de la tradición a la innovación”. (traducción propia)

solo los artistas libres, como oposición a los academicistas, eran los únicos apropiados para realizar tal cometido.

Por este motivo, las disputas relacionadas con la capacidad de hacer del arte un ente elevado se sostuvieron durante el XIX principalmente sobre dos bastiones: el de la Academia y los partidarios del arte academicista, que, en bloque, defendía la necesidad de la pintura historicista como único representante de ese arte elevado, ya que solo esta era capaz de expresar y transmitir unos valores nobles, al representar una historia que además tenía cualidades didácticas para toda la población. A causa de esto, la Academia sostenía la pintura historicista en la cima de la jerarquía de los géneros pictóricos²⁹⁰. Los artistas independientes defendían, por otro lado, la idea de que el valor de la obra artística no residía en el tema o el relato tratado, sino en otros aspectos, entre los cuales vuelve a destacar el concepto del genio (porque solo el genio artístico era capaz de extraer la expresión, lo sublime, lo inefable) y, según avanzaba el siglo, la nueva experimentación y concepción artísticas (sobre los modos de representar, sobre la belleza y su significación dentro de lo cotidiano, sobre los propios lenguajes artísticos y la sustitución de un símbolos antiguos por unos nuevos²⁹¹). Pero sobre todo, estos artistas, defendían la lucha por la libertad y la autonomía del arte, que se refleja en distintos aspectos, desde las teorías del arte por el arte, a la lucha contra la dependencia de la academia, y que, en diferentes manifestaciones, invade todos los argumentos y expresiones artísticas de la época. Estas disputas, traducidas por ejemplo en las mencionadas controversias de los salones, luchan, en realidad, por un mismo ideal, que no es otro que la trascendencia de la obra de arte. El punto fundamental para este caso de esta trascendencia es su relación con la literatura. Porque para los academicistas la pintura histórica tenía un valor por encima de los otros géneros precisamente porque tenía una narrativa, un discurso sobre la historia, sobre el devenir humano, sobre los mitos, sobre la nación, etc. Siempre expresaba un relato, cosa que no veían en los otros géneros, a los que tachaban de decorativos (en una argumentación siempre despectiva hacia el mercadeo del arte y la burguesía). Es decir, el recurso de la Academia para situar las bellas artes en el estatus de la literatura fue el de hacerla dependiente de una narración.

²⁹⁰ Mainardi, *The End of the Salon. Art and the State in the Early Third Republic*.

²⁹¹ “[...] en el curso de ese siglo la realidad mundana va ocupando el lugar reservado en otros siglos a los temas religiosos; el acontecimiento cotidiano adquiere una dimensión simbólica. El museo asume la solemnidad de un santuario, la religión del progreso celebra sus ritos en las exposiciones universales, el Crystal Palace y la Ópera de Bayreuth se convierten en sustitutos de la iglesia. Hay un esfuerzo permanente por reemplazar los viejos símbolos por otros nuevos”. Praz, *Mnemosyne. El paralelismo entre la literatura y las artes visuales*. p. 176)

Pero los artistas contrarios a la Academia estaban en realidad estableciendo nuevas relaciones con la literatura, sus recursos, y sus nuevos modos de expresión, a la vez que rechazando la dependencia del relato narrativo tradicional, para liberar al arte de cualquier atadura y situarlo en posición de absoluta libertad. Porque, igual que el arte, la literatura estaba en esos momentos luchando por alcanzar una mayor libertad y autonomía, y ambas buscaban verse despojadas de dependencias exteriores y, como explica Bourdieu²⁹², convertirse en *campos* autónomos. Esto pone de manifiesto que el proceso por el cual el arte busca la elevación de su estatus toma en todo momento la referencia de la literatura: primero, buscando la equiparación con ella, a través del *ut pictura poesis*, para más tarde, una vez alcanzado este punto, superarlo y convertirse en un campo autónomo, ya que el logro de tal altura había entrañado, según la perspectiva de las nuevas tendencias artísticas de finales del XIX, la dependencia de esta. Por ello, a partir de este momento, buscarán no solo situarse a la misma altura que la literatura, sino hacerlo de forma autónoma:

La afirmación de una estética que convierte la obra pictórica (y cualquier obra de arte) en una realidad intrínsecamente polisémica, por lo tanto irreductible a cualquier glosa y a cualquier exégesis, se debe sin duda en gran medida a la voluntad expresa de los pintores de liberarse del dominio de los escritores. Lo que no excluye que, en este esfuerzo para liberarse, pudieran encontrar armas y herramientas de pensamiento en el campo literario, particularmente los simbolistas [...]

[Las últimas batallas que los pintores] tuvieron que librar para conquistar su autonomía y para afirmar la irreductibilidad de la obra pictórica a cualquier tipo de discurso (contra el célebre *ut pictura poesis*) o, lo que es lo mismo, su infinita disponibilidad para todos los discursos posibles.²⁹³

Pero el hecho de que se liberaran de la dependencia de los escritores y de la literatura no aleja al arte de esta, sino todo lo contrario, acerca a artistas y escritores ya que ambos han alcanzado un estatus equiparable como representantes de sus respectivos campos, que, gracias a esta autonomía alcanzada, los sitúa en una posición de gran potencia intelectual. Y es gracias a esta relación entre artistas y escritores, que se manifiesta también en

²⁹² Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*.

²⁹³ Ibid. p. 208. “El movimiento del campo artístico y del campo literario hacia una mayor autonomía va acompañado de un proceso de diferenciación de los modos de expresión artística y de un descubrimiento progresivo de la forma más propiamente conveniente para cada arte o para cada género, más allá incluso de los signos externos, socialmente conocidos o reconocido, de su identidad: al reivindicar la autonomía de la representación propiamente «icónica», como se dirá más adelante, en relación con la enunciación verbal, los pintores abandonan lo literario, es decir, el «motivo», la «anécdota», todo lo que puede inducir a pensar en un propósito de reproducir y de representar, en pocas palabras, de decir, partiendo de que el cuadro debe obedecer sus leyes propias, específicamente pictóricas, e independientes del objeto representado; de igual modo, los escritores desechan todo lo pictórico y lo pintoresco [...] en beneficio de lo literario –invocando la música, que no vehicula ningún sentido, en contra del sentido y del mensaje– [...]” (p. 209)

numerosos aspectos, como se gestan, siguiendo la teoría de Bourdieu, las propias figuras de cada uno. Porque a través de las comentadas novelas de artistas que tanto despliegue tuvieron en ese siglo, es como los propios escritores se proyectan a sí mismos. La libertad del artista sirve también de recurso a los escritores, que la narran como espejo y como forma de autorepresentarse como tales ante el público:

[...] los grandes románticos, Hugo, Vigny o Musset, recurriendo a menudo a la defensa de los mártires del arte para expresar su desprecio del burgués o su propia autocompasión. La propia imagen del artista maldito, que es un elemento central de la nueva visión del mundo, se apoya directamente en el ejemplo de la generosidad y de la abnegación que los pintores dan a la totalidad del mundo intelectual.²⁹⁴

Es por ello que los mecanismos por los que el artista asciende al nivel del poeta o el literato se engranan con los de estos últimos que, como escritores, toman los ejemplos y las imágenes del artistas para construirse a sí mismos, en un nuevo rol moderno y autónomo.

Así pues se establecen unas relaciones entrelazadas en las que tanto unos como otros se toman mutuamente como modelos, y utilizan recíprocamente recursos del otro.

Así, por ejemplo, al haberse convertido el arte en la ideología espiritual más elevada²⁹⁵, venerada como ideal infinito por todos los campos, los mismos escritores se llegan a considerar artistas²⁹⁶ (en un modo de expresión que se sigue utilizando hoy en día), como forma de expresar su propia elevación.

Los artistas por su parte, a pesar de haber renunciado a aquellas narrativas como vía de trascendencia en favor de recursos propios de su campo no dejan por ello de utilizar y encontrar, como se ha visto con Bourdieu²⁹⁷, recursos en las “armas y herramientas de pensamiento en el campo literario”. Esto, y siguiendo con la teoría del mismo autor, genera que junto con el rechazo del discurso único y la posibilidad de su infinitud, el artista como tal haya generado no solo un discurso propio adecuado a su campo, sino su propia y específica forma de hacerlo, un discurso artístico que, con el avance de las vanguardias tendrá una relevancia cada vez mayor, hasta el punto de que “ninguna obra de arte contemporánea, independientemente de su género, [...] se presenta en el mundo del arte sin la compañía de un discurso, cualesquiera que sean las formas de estos”²⁹⁸.

²⁹⁴ Ibid. p. 204.

²⁹⁵ Shiner, *La invención del arte. Una historia cultural*

²⁹⁶ Díaz, "L'artiste romantique en perspective."

²⁹⁷ Ver nota 198.

²⁹⁸ Heinrich, *El paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística*. p. 183.

Así, en la búsqueda de trascendencia y de la independencia del arte, esta utiliza los recursos de la literatura, de la que también quería emanciparse, generando así una nueva dependencia del discurso, que ya no es literario, sino artístico, pero cuyas condiciones y origen lo encuadran ahí. Y en su propia búsqueda de autonomía y libertad, la literatura toma de modelo al artista, arquetipo de creador libre durante el romanticismo. El estatus que había alcanzado a lo largo del XIX el artista hace que se postule como un modelo fundamental, la figura clave que encarna el compromiso ideal con su obra y su pensamiento, lo que le otorga un lugar privilegiado como arquetipo en el que reflejarse otros actores en busca de esos ideales. Es por ello que la novela del artista no es solo causa y efecto de la nueva imagen que se está formando del artista, sino también un modo, como explicaba Bourdieu, de plasmar las propias reflexiones del escritor sobre sí mismo y de presentar una imagen sobre sus propias aspiraciones.

A raíz de estas consideraciones, este autor contempla la imagen y el rol del artista del XIX como uno de los puntos del nacimiento mismo de la concepción moderna del intelectual, que, como es sabido, surge a raíz del *J'accuse* de Zola por el caso Dreyfus²⁹⁹. Zola, igual que otros autores que habían escrito sobre la figura del artista, había proyectado una imagen de este con la que buscaba, a través de la reafirmación del poder del individuo creativo y su derecho a la autodeterminación, despejar el camino para la radical reafirmación de la libertad del escritor, que se encontrará más tarde en el *J'accuse*³⁰⁰.

Achieving –in spectacular style– this necessary freedom, which had become progressively more possible within the cultural field of cultural production, Zola intervened in the political field not under the aegis of an authority which was strictly political in nature, but in the name of the specific authority which he had won for himself in the cultural field. [...] Is this liberty which forms the foundations of the intellectual's possibility of expressing himself as just that –an intellectual– in the domain of politics and morality.³⁰¹

²⁹⁹ Publicado el 13 de enero de 1899 en el periódico parisino *L'Aurore* en modo de carta abierta al presidente de la república Félix Faure, supone un alegato de defensa del capitán Alfred Dreyfus, acusado injustamente de alta traición y condenado por ello a prisión en la remota isla del Diabolo. El caso sacó a la luz el profundo antisemitismo arraigado en Francia, ya que Dreyfus era judío y eso había determinado su acusación y sentencia. Se puede consultar el texto original en la reproducción digital: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k701453s.pleinepage>

³⁰⁰ Pierre Bourdieu, "The Link between Literary and Artistic Struggles," in *Artistic Relations: Literature and the Visual Arts in Nineteenth-Century France*, ed. Peter Collier and Robert Lethbridge (New Haven: Yale University Press, 1994), p. 38.

³⁰¹ Ibid.

"Logrando –en un estilo espectacular– esa necesaria libertad, que progresivamente se había vuelto más posible dentro del campo cultural de la producción cultural, Zola intervino en el campo político no bajo la égida de una autoridad

La relación entre el intelectual y el artista sería de este modo más estrecha de lo que pudiera parecer, al haber sido, entre otras cosas, a través de la imagen del artista romántico, cuya autonomía y libertad le otorgaban la categoría de modelo para otras figuras, como el escritor se proyecta a sí mismo como intelectual. La potestad de la figura del artista libre trasladada al escritor es lo que genera Zola y lo que le hace constituirse como autoridad en la política y la moralidad pero desde su propio campo, es decir, desde el literario, no desde el político.

Si bien incluir al artista en la categoría de intelectual no resuelve los interrogantes de la relación entre el artista y el mundo intelectual, ni da respuesta a numerosas cuestiones, tanto de metodología como de contenido, como se ha visto en el capítulo anterior, la posibilidad de establecer un vínculo entre el mundo intelectual y los artistas pone de manifiesto el alcance de estos en su camino hacia las artes liberales, y la posibilidad de hablar del artista, igual que hacía Bénichou del poeta, como *artista-pensador*: al acceder las bellas artes al mismo estatus que las artes liberales, el artista asciende también y se sitúa en una importante posición en el ámbito intelectual.

Ya Balzac, como se ha comentado, incluía la “vida de artista” como manifestación del “hombre que piensa”, una de las “clase[s] de personas que las costumbres modernas han creado”³⁰². Y desde finales del XVIII se genera esa tendencia a asociar al artista como parte del mundo intelectual. “La incorporación e, incluso, el activo protagonismo de los artistas como cualificados representantes de los intelectuales fue algo, por lo demás, que tuvo su adecuada representación durante la Revolución Francesa”³⁰³, como se puede ver con el ejemplo de David, que colocó la figura del artista en un puesto adelantado de la vida intelectual y política, y destacando la importancia de esta figura como representante de esta.

Al ser el artista incluido dentro de la categoría de las profesiones pensantes, no mecánicas, la vinculación entre las bellas artes y el mundo intelectual se hace cada vez más estrecha. Los poetas alcanzan el estatus de representantes del poder espiritual laico gracias a que en su ser se han combinado las características del genio, las del iluminado por el espíritu

estrictamente de naturaleza política, sino en el nombre de una autoridad específica que él se había ganado para sí mismo en el campo cultural. Es esta libertad la que forma los fundamentos de que sea posible para el intelectual expresarse él mismo precisamente como eso –como un intelectual– en el dominio de la política y de la moral.” (traducción propia).

³⁰² Balzac, *Tratado de la vida elegante*. p. 19-20.

³⁰³ Serraller, *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. p. 35.

y las del filósofo de las luces. En el caso del artista sucede algo similar, reuniendo en su persona, a nivel personal y profesional, estos tres niveles, correspondiéndose este conjunto precisamente con la propia identidad de lo que, a partir de esta unión, se entendía por artista. Por ello el artista se puede considerar, a raíz de esta nueva coyuntura, además de *hacedor, pensador*.

Al situarse en esta posición, la actuación y la imagen del artista pasan a tener una notable relevancia no solo para ellos mismos y su obra, sino para el resto de la sociedad, que verá en el artista ese valedor de las ideas y de las aspiraciones de su tiempo, una suerte de guía espiritual y un analista de su tiempo. Esta nueva situación hace que el artista, a través de su obra, así como de su misma persona y su proyección pública, tenga ahora una especial importancia en cuanto a su opinión y relación con la política. En este aspecto, y siguiendo el ejemplo de Bourdieu para Zola, quizá sí sea adecuado relacionar el artista con el intelectual, no solo por la influencia de su imagen para la formación misma de esta última figura, sino por lo que explicaba este autor de la autoridad que llega a tener el artista desde su propio campo en otros, como es en el político. A partir del siglo XIX, la implicación o no del artista en la política cobra un nuevo significado, porque el artista ya no está trabajando al servicio de otra persona (del mecenas, iglesia o monarquía) sino de la de él mismo; es decir, ya no está representando, a través de su obra, los ideales de otro agente o institución, sino (al menos en teoría) los suyos propios. Y teniendo en cuenta lo dicho sobre su nueva posición cultural y su papel como representante de ese nuevo poder espiritual, su ideología y su actuación pública tiene ahora una relevancia mayor que nunca como figura de referencia cultural y social.

Es por esta nueva relevancia del artista que, a partir de mediados del siglo XIX, diferentes grupos políticos tratarán no solo de incorporar a sus filas a determinados artistas que representen sus valores, sino de monopolizar su figura y, quizá más importante, de redefinirla (tanto al artista como a su función social) para su propio beneficio³⁰⁴, demostrando la fuerza este mito y su capacidad de aportar prestigio, espiritual e intelectual, a las diferentes causas políticas.

What the artist did was to create rather than to imitate. The artist was seen as a person who must go beyond established rules. The artist, in his activity as artist, touched upon a deeper reality than ordinary human beings might achieve in normal sensuous life. The artist became a kind of prophet who was through his imagination and intuition in touch

³⁰⁴ Díaz, "L'artiste romantique en perspective." p. 16.

with a deeper, truer reality than ordinary men and women. In this manner the artist became a kind of model for all other modern intellectuals³⁰⁵.

³⁰⁵ Turner, "The Cult of the Artist." p. 154.

“Lo que hacía el artista era crear más que imitar. El artista era visto como una persona que debía ir más allá de las reglas establecidas. El artista, en su actividad como artista, alcanzaba una realidad más profunda que la que los seres humanos comunes podían lograr en una vida sensitiva normal. El artista se convirtió en una especie de profeta, quien a través de su imaginación e intuición estaba en contacto con una realidad más profunda y verdadera que la de los hombres y mujeres normales. En este sentido, el artista se convirtió en una especie de modelo para todos los demás intelectuales modernos.” (traducción propia).

3.3 El artista en el siglo XX

La figura del artista de las vanguardias continua la trayectoria instaurada durante el romanticismo y sigue, prácticamente sin sobresaltos hasta la época actual, las vías establecidas por este y sus conceptos clave. Se podría decir sin temor a caer en generalizaciones que la figura del artista, que surge en su forma protomoderna con el Renacimiento y que alcanza su significado e imagen moderna con el Romanticismo, permanece a grandes rasgos según lo estipulado a lo largo del XIX, y que el siglo XX, con todos sus movimientos de vanguardia, de post-vanguardia y con sus diversas concepciones del arte, no ha alterado significativamente lo implantado durante el XIX, sino más bien al contrario, ha confirmado el proyecto del romanticismo en torno a esta figura.

Claro está que el modelo decimonónico, o modelo de artista moderno, ha sufrido alteraciones y se ha encontrado con otros modelos (o bien modelos alternativos por oposición o bien variaciones del arquetipo), ya que nunca, en ningún momento histórico ha habido un único modelo (de nada), sino que siempre se ha dado la convivencia de varios (como decía Peter Burke³⁰⁶), entre los cuales ha podido destacar, debido a las características del contexto, uno por encima de los demás. Así, igual que sucedía en el XIX, mientras se afirmaba la figura del artista moderno, permanecían (y ha permanecido hasta bien entrado el XX), el modelo de artista clásico y académico, conviviendo en un mismo terreno profesional pero llevando trayectorias paralelas, y con concepciones tan diferentes que lleva a pensar casi en universos paralelos dentro del arte.

Este tema queda bien estudiado por la socióloga Nathalie Heinich, quien establece, de acuerdo con su teoría de los paradigmas del arte (clásico, moderno y contemporáneo), sus correlativos modelos de artista. El modelo moderno sería el heredero directo y continuador natural del romanticismo, así como el estadio intermedio entre el clásico y el contemporáneo, y sus conceptos fundamentales serían la expresión y la singularidad³⁰⁷. El modelo contemporáneo, el que habría ido surgiendo después de la II Guerra Mundial hasta dominar el panorama actual, mantendría la búsqueda de la singularidad pero trataría de “[emanciparse] ya no solo de las convenciones de la figuración clásica (algo ya muy superado) sino también del requisito constitutivo del arte moderno, es decir, la expresión

³⁰⁶ Véase nota 1.

³⁰⁷ Heinich, *El paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística*. p. 36.

en la forma que sea de la interioridad del artista”³⁰⁸. Para esta autora, uno de los rasgos del artista moderno (así como del paradigma que representa) es esa expresión de la interioridad del individuo artista, algo muy propio del romanticismo, y que concuerda con el concepto del genio y sus ideas allegadas. Por ello, la relación entre el artista del romanticismo y el de vanguardia es una línea continua ya que, aunque las manifestaciones artísticas sean muy diferentes, la ideología en torno al creador es básicamente la misma. Heinich contrapone a esta figura, que sería la del artista romántico-vanguardista, la del artista contemporáneo, quien ya no buscaría a través de su obra expresar su interioridad, sino expresar otro tipo de discurso en la producción de su obra. Sin embargo, analizando específicamente la figura del artista, se podría establecer un modelo diferente de categorización, en el que los cambios profundos son más lentos y los cambios en la superficie no revelan una alteración lo suficientemente trascendente como para interpretar que se ha producido un nuevo modelo. Sobre todo porque puede que haya variaciones en los comportamientos, principalmente aquellos relacionados con la propia producción artística, pero los conceptos sobre los que se sustenta la reflexión sobre el artista son aquellos estipulados por el romanticismo y sobre los mismos debates y cuestiones originadas a raíz de esta figura.

Por ello, y sin rechazar el modelo de Heinich sobre el artista, ya que muchas de sus consideraciones resultan de gran interés y utilidad y son tenidas en consideración (sobre todo en lo concerniente a los modos de producción del artista contemporáneo y a la economía y la política que apoya esa producción), aquí se plantea una línea continua entre el artista romántico-vanguardista (o moderno) y el contemporáneo, ya que a pesar de los cambios y variedad de las concepciones artísticas generadas desde entonces, el agente (el artista), se ha mantenido, en los principales aspectos, según el modelo del XIX, y la variedad de discursos producidos en el arte le son propios precisamente debido a las características generadas en ese momento y mantenidas hasta hoy.

Para fundamentar este modelo resulta esencial establecer las relaciones entre el romanticismo y las primeras vanguardias, ya que tradicionalmente, y desde su propia fundación (y de hecho como principio fundamental de esta) se han planteado como una ruptura con el XIX y con el estilo romántico. Si esta la ruptura se da a distintos niveles, (formal, estético, conceptual), a nivel del rol social del artista, de su figura pública y de su significado cultural se percibe una continuidad clara entre el modelo romántico

³⁰⁸ Ibid. p. 33.

(entendiendo romántico como se ha hecho hasta ahora, en modo amplio e incluyendo el romanticismo tardío) y el vanguardista. Es decir, el rol social del artista iría más allá de las variaciones generacionales, estilísticas y conceptuales para mantenerse según las pautas originadas en los comienzos de la modernidad.

En ese enlace entre romanticismo y vanguardias la figura de Marinetti y su concepción del rol social del artista resulta de un valor esencial para apreciar las continuidades y las variaciones que se establecen en esta época y que, gracias a la relevancia del movimiento futurista en las vanguardias del siglo XX, serán transmitidas a la posteridad.

Por ello se toma como referente a continuación para observar estas relaciones pero también para ver las aportaciones propias de la vanguardia a este modelo.

3.3.1 Romanticismo y vanguardia

Sobre la relación entre el romanticismo tardío y las vanguardias se mantienen diversas posturas, siendo enfatizadas más o menos sus semejanzas según los autores. En general, la mayoría de los autores reconoce en el decadentismo y en el pensamiento romántico algunas de las pautas de pensamiento artístico y de comportamiento de las vanguardias. Sin embargo, las diferencias se encuentran en los matices que cada autor aporta a las semejanzas y cuáles son las diferencias más relevantes que observan.

Por ejemplo, y tomando como casos dos autores clásicos de la teoría de vanguardia, Renato Poggioli y Mario de Micheli reconocen en el romanticismo algunos antecedentes de las vanguardias posteriores.

Poggioli trata precisamente las implicaciones que podían suponer sobre esto las posturas y la ideología de los autores³⁰⁹, sosteniendo él que lo que más incide en entender la vanguardia como una ruptura total con el Romanticismo no son tanto las diferencias entre

³⁰⁹ Poggioli sostiene que son generalmente los autores de tendencias más conservadores los que enfatizan la relación entre el arte de vanguardias y el romanticismo: “La continuidad de la línea ideológica e histórica Romanticismo-vanguardia es afirmada por muchos historiadores y críticos; pero se trata casi siempre de hombres de derechas y, con frecuencia, de polemistas que, abiertamente hostiles al Romanticismo, atacan las vanguardias como casos extremos de los que ellos llaman «la enfermedad romántica»”. En Poggioli, *Teoría del arte de vanguardia*. p. 59

estos dos momentos del arte como el juicio posterior, e inexacto, que del Romanticismo se hizo:

Se trata [el antirromanticismo programático de las vanguardias], de hecho, no tanto de la hostilidad contra el Romanticismo auténtico y originario como de la oposición al Romanticismo póstumo y superviviente, al Romanticismo convertido en convencionalismo, moda de lo patético, gusto de lo sensacional: en una palabra, contra ese Romanticismo retrasado y deteriorado, predilecto del público de los movimientos de vanguardia, precisamente por lo caduco y difunto, privado ya de todo lo que en la tradición de donde deriva siga siendo todavía válido y vivo³¹⁰.

Es ese Romanticismo, o esa parte de aquel, lo que tanto disgustaba al pensamiento de las vanguardias y contra lo que se postularon, colocando bajo la idea global de romanticismo solo este aspecto e ignorando otros que ellos mismos compartían. A pesar de esto, Poggioli entiende que

aun no siendo sustanciales, tales diferencias tienen suficiente relieve para negar el derecho a definir el Romanticismo, en forma categórica o en sentido literal o absoluto, como el primer movimiento de vanguardia. Pero se puede asegurar legítimamente que, mientras que la tradición clásica es aquella en la que no existe ninguna virtualidad vanguardística, el Romanticismo es, en un cierto sentido y hasta cierto punto, vanguardismo en potencia. Si tal afirmación puede resultar excesiva, no parece refutable la hipótesis hoy día evidente de la continuidad histórica entre Romanticismo y vanguardia: no es ni remotamente dudoso que esta última sería históricamente inconcebible sin el precedente romántico.³¹¹

Por su parte, Mario de Micheli también señala las relaciones de la cultura del Romanticismo, concretamente del decadentismo, con las vanguardias (una relación sobre la que se detendrá más al tratar el movimiento futurista), pero enfatiza claramente la actitud rupturista y revolucionaria de los artistas de vanguardias frente a la languidez de los decadentes, un tema que para este autor resulta fundamental a la hora de marcar los límites entre los vínculos de ambos momentos:

Cierto que no pocas experiencias de vanguardismo coinciden seriamente con las del decadentismo y forman parte de él, pero existe un alma revolucionaria de la vanguardia (que, además es su auténtica alma) que no se puede de ninguna manera liquidar de modo tan expeditivo [...] En cambio, y sobre todo, en el decadentismo hay una actitud de

³¹⁰ Ibid. p. 61.

³¹¹ Ibid. p. 65

aquiescencia; le falta aquel vivo sentido de la ruptura histórica al que nos hemos referido; hay en él una extenuación espiritual más que una insurgencia.³¹²

En general, se podría decir que, si bien unos autores destacan más algunos aspectos que otros de esta relación, existe una conexión en algunos puntos importantes, entre los cuales se destacarían una búsqueda común de la vinculación entre el arte y la vida que se observaba en el romanticismo y sobre todo en el decadentismo de finales del XIX. Si, como decíamos, en muchos de los conceptos e ideales no se encuentra relación de continuidad entre el romanticismo y las vanguardias, (principalmente en la experimentación estética), sí se puede observar este vínculo al tratar tanto este aspecto como el de la conducta y el modo de comportamiento de los artistas (que forma parte de esa cosmovisión artística que vincula arte y vida en un todo).

Siguiendo con los dos autores citados, ambos explican la “conducta de vanguardias” como un acto de subversión destinado a escandalizar, provocar e incomodar a la sociedad burguesa del momento³¹³, un comportamiento y una actitud ya defendido por muchos de los artistas y literatos del romanticismo; la actitud rebelde y alternativa a las normas de la sociedad burguesa formaba parte del programa tanto artístico como vital de los artistas de ambos momentos.

Pero más allá de esta parte más visible de la actitud común de los artistas románticos y de los de vanguardias, es la base sobre la que se sustenta este comportamiento y el ideal artístico moderno lo que, al menos en cierto modo, comparten. Igual que los artistas del XIX, los vanguardistas buscaban, a través del arte, una nueva manera de vivir y de estar en el mundo, en la que el arte ocupa un lugar esencial en la configuración de su *Weltanschauung*.

Como explica Peter Bürger, los artistas de vanguardias siguen buscando, a través de otras vías y con nuevas ideas e ideales, otra *praxis vital* alternativa a la común:

Los vanguardistas no intentan en absoluto integrar el arte en *esa* praxis vital [burguesa]; por el contrario, comparten la recusación del mundo ordenado conforme a la racionalidad de los fines que había formulado el esteticismo. Lo que les distingue de éste es el intento de organizar, a partir del arte, una nueva praxis vital. También a este respecto el esteticismo es condición previa de la intervención vanguardista. Sólo un arte que se aparta

³¹² Mario de Micheli, *Las vanguardias artísticas del siglo XX* (Madrid: Alianza, 1993). p. 56

³¹³ En Poggioli, *Teoría del arte de vanguardia*. p. 46 y en Micheli, *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. p. 69.

completamente de la praxis vital (deteriorada), incluso por el contenido de sus obras, puede ser el eje sobre el que se pueda organizar una nueva praxis vital³¹⁴.

Esta praxis vital entronca con aquello que Jaime Brihuega denomina el *prosopon* del artista, y que hunde sus raíces directamente en el Romanticismo, pues fue “simultáneamente substancia y objeto de la actividad teórico-programática y de la propia praxis, colectiva o individual acontecida en los distintos movimientos de la vanguardia histórica”³¹⁵. Es decir, la formación del rol y de la imagen pública del artista vanguardista formaba parte del propio programa de estos movimientos, y “cuando arranquen las primeras vanguardias del siglo XX, la intervención sobre la definición social y vital del artista formará ya una vertiente indisoluble en la voluntad de construir proyectos teóricos”³¹⁶.

Así pues, partiendo todas las vanguardias de un sustrato común proveniente del pensamiento romántico y de la figura del artista que este genera, cada movimiento va a generar su propio artista otorgándole un rol específico y un modo de relacionarse con la sociedad, que formará parte de su propia teoría del arte. Los artistas del fauvismo, del cubismo, del expresionismo y de la primera metafísica forman su imagen y su rol como “depositarios de una misión universal por la que deben alumbrar un universo autónomo, susceptible de establecer innumerables puentes de ida y vuelta hacia las distintas facetas de la realidad y la imaginación”³¹⁷, una idea que encaja con lo comentado anteriormente de la teoría de Paul Bénichou y que será fondo común no solo de los artistas de estos movimientos, sino también de generaciones posteriores, si bien con las adaptaciones propias a cada caso. Pero de las primeras vanguardias, aquella que más atención presta a la imagen y al rol del artista, a su relación con la sociedad y con el mundo moderno es sin duda el futurismo, reflejado en la ingente producción de textos que reflejaron y transmitieran estas ideas y en su esfuerzo y labor por difundirlos. Es por ello que se le dedica una atención especial aquí, en el siguiente epígrafe.

³¹⁴ Peter Bürger, *Teoría de la vanguardia* (Barcelona: Península, 1997). p. 104.

³¹⁵ Jaime Brihuega, "Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias," en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, ed. Valeriano Bozal (Madrid: La Balsa de la Medusa, 2004). p. 232.

Define el *prosopon* bajo “el simbolismo de sus dos sentidos conniventes (como máscara teatral y raíz etimológica del concepto «persona»)", en ib.

³¹⁶ Ibid. p. 234.

³¹⁷ Ibid.

3.3.2 Primeras vanguardias del siglo XX: Marinetti, el futurismo y el modelo de artista moderno

Antes de entrar concretamente en el *prosopon* del artista futurista, merece retomar el tema mencionado de las conexiones entre el pensamiento romántico y de las vanguardias, pues es este uno de los casos en los que más se puede apreciar este vínculo y sus intrincaciones³¹⁸, siendo además un caso con el que se pueden observar las relaciones que se habían establecido a lo largo del XIX entre poesía y arte, ya que Marinetti, fundador del que fue uno de los primeros movimientos de arte de vanguardia, era poeta.

Si Marinetti se puede analizar como uno de los nexos más visibles entre estas dos épocas esto no significa que fuera una figura intermedia o a medio camino hacia la vanguardia: todo lo contrario, ya que perteneció de pleno derecho a esta al ser uno de sus fundadores. Pero sus orígenes decadentistas ponen de manifiesto que la influencia que tuvo en él este movimiento es significativa, y el ya citado Mario de Micheli lo destaca como un elemento de gran relevancia sobre él y sobre su obra, pues “en efecto, el padre del futurismo nace directamente de los lívidos lomos del decadentismo francés ruidosamente aliado al «superhombrismo» nietzscheano”³¹⁹. Y si bien durante todo el resto de su vida criticó de manera furibunda a los decadentes y a los simbolistas sin miramiento alguno, y les dedicó importantes secciones de sus textos y de sus manifiestos (por ejemplo, a su “odiosamato D’Annunzio”³²⁰), sus primeros poemas pertenecen a esa moda literaria. El hecho de que

³¹⁸ Véase Clara Hernández, "Marinetti y el modelo de artista moderno," *Arte, Individuo y Sociedad* 28, no. 3 (2016).

³¹⁹ Micheli, *Las Vanguardias Artísticas Del Siglo Xx*. p. 61.

³²⁰ “L’odiosamato D’Annunzio, si può dire che fu un termine di riferimento e di rivalità letteraria per il giovane Marinetti”, Luciano di Maria, "Il Ruolo Di Marinetti Nella Costruzione Del Futurismo," in *Futurismo, Cultura E Politica*, ed. Renzo de Felice (Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 1988). p. 40.

“El odiado-amado D’Annunzio, se puede decir que fue un término de referencia y de rivalidad literaria para el joven Marinetti”. (traducción propia).

Una de las vías de contacto directo con el pensamiento decadente, y que llegó a suponer un aspecto bastante relevante de la carrera e incluso de la vida personal de Marinetti, fue la figura del poeta Gabriele D’Annunzio. Como una de las más importantes figuras literarias y sociales de la Italia de la época, y muy conocido también en el resto de Europa, y no solo por sus obras, sino también por sus escándalos (generalmente con mujeres de la alta sociedad) y excentricidades publicitarias, D’Annunzio fue durante mucho tiempo una figura hacia la que Marinetti profesó su admiración y su aversión simultáneas. Admiración porque nadie como D’Annunzio supo utilizar los cada vez más extendidos medios de comunicación en su favor y hacer suya la atención del público a través de distintas estrategias propagandísticas, principalmente los escándalos y un estilo de vida fastuoso e irreverente. Y aversión porque Marinetti no soportaba la pomposa prosa dannunziana, plagada de florituras y barroquismos, ni su ideal de belleza esteticista, pero sobre todo, repudiaba su sincera adoración al pasado, aspecto verdaderamente ofensivo para Marinetti. Pero la idiosincrasia de un personaje como D’Annunzio también hace que su influencia sobre el joven Marinetti pudiera ser mayor, ya que el primero a pesar de ser el arquetipo de artista dandi y decadente, y de adorar el pasado (un pasado grecorromano y precristiano), no comparte el miedo o el desprecio bastante generalizado entre sus correligionarios hacia la idea de progreso. D’Annunzio rechaza la vulgaridad del presente, pero adora los avances que el progreso proporciona a su alma ávida de nuevas experiencias. Su gusto por las nuevas tecnologías quizá no alcancen la veneración que llegó a profesar Marinetti, pero no es desde luego desdenable. Así pues, Marinetti tomó muchos elementos de D’Annunzio, el máximo

él mismo formara parte de ella generó también que, dadas sus lecturas y su estrecho contacto con esta literatura y con la cultura decimonónica, mantuviera, al menos al principio, muchas de sus ideas y de sus comportamientos como parte de su personalidad artística. Y probablemente, el que en inicio compartiera el gusto decadente de la época, también provocó que el odio posterior a estas tendencias del XIX fuera aún más furibundo precisamente por haber formado él mismo parte de una de ellas.

Tras sus primeras obras, los poemas *Conquête des étoiles* (1902) y *Destruction* (1904) y la tragedia satírica *Le Roi Bombance* (1905)³²¹, que se mueven entre el simbolismo y el decadentismo finiseculares, Marinetti publicó, justo después de su primer manifiesto futurista, la novela *Mafarka le futuriste*³²² en 1909, en la que se observan algunos de los elementos fundamentales del pensamiento futurista marinettiano, principalmente el culto a la máquina. Es precisamente aquí, en esta primera prosa futurista, donde De Micheli subraya cómo permanece el carácter decadente de Marinetti. Para él, en esta novela, Marinetti realiza lo que denomina como la “motorización del decadentismo”³²³, tomando elementos decadentes como el exotismo y el concepto del superhombre tan en boga en aquel momento e incorporándoles el ideal de la máquina como ingrediente fundamental de lo moderno. Así, se pueden ver cómo elementos de gran importancia en el pensamiento de Marinetti, que provienen directamente del decadentismo, se entremezclan con componentes nuevos y con un nuevo espíritu para formar una corriente diferente y futurista. Porque el hecho de que el futurismo fuera una nueva vanguardia artística y vital y, sobre todo, que se proclamara como tal y como absolutamente rupturista con el pasado, no quiere decir que las fronteras y los límites de este movimiento y de sus contemporáneos fueran compactas, sino que eran permeables, que elementos de unos y de otros se traspasaban, fluyendo la comunicación, de una manera u otra, entre ellos. Pues “las mentalidades y las identidades se entrecruzaban a lo largo de generaciones creando

estándar del decadentismo italiano con todas sus particularidades, principalmente el modo de comportamiento hacia el público y hacia la sociedad, esa constante confrontación utilizada como reclamo publicitario, lo que Marinetti tomó de D’Annunzio, aplicando al futurismo como grupo organizado lo que D’Annunzio aplicaba a su persona y a su producción. Sobre la figura de D’Annunzio y su proyección pública véase una de las últimas biografías publicadas, en donde se encuentra un interesante análisis de este personaje y del importante papel que tuvo, como poeta y figura pública, en la Italia de su época: Lucy Hughes Hallett, *The Pike. Gabriele D’Annunzio. Poet, Seducer and Preacher of War* (London Fourth Estate, 2013).

³²¹ Carolina Fernández Castrillo, "Mafarka le futuriste: el superhombre marinettiano," *Espéculo. Revista de Estudios Literarios* 45 (2010). p. 6.

³²² Filippo Tommaso Marinetti, *Mafarka* (Sevilla: Renacimiento, 2007).

A pesar de su radical nacionalismo italiano, Marinetti tenía una formación francesa, y sus primeros contactos literarios así como sus primeras publicaciones fueron en francés. No es casualidad que el Primer Manifiesto Futurista de 1909 fuera publicado, en francés, en el diario parisino de *Le Figaro*.

³²³ Micheli, *Las Vanguardias Artísticas Del Siglo Xx*. p. 63.

individualidades fracturadas, amalgamas de distintos elementos, lo cual es, en sí mismo, parte integrante de la modernidad, notablemente exagerada por el carácter fragmentario del arte moderno y la filosofía»³²⁴.



Imagen 9: Portada de la revista Poesia de 1906. La revista Poesia fue fundada por Marinetti en 1905 y duró hasta 1909. La portada aún mantenía una estética vinculada con el simbolismo.
Fuente: <https://r.unitn.it/it/lett/circe/poesia-1905-1909>

³²⁴ Blom, *Años de vértigo. Cultura y cambio en Occidente, 1900-1914*, p. 586.

Así pues, Marinetti fue ese “decadente eufórico”³²⁵ de espíritu rompedor que con intención de hacer una nueva praxis vital vanguardista creó un nuevo movimiento artístico con aspiraciones a la globalidad y con el objetivo de afectar a todas las esferas del hombre moderno.

Y a esta nueva vanguardia artística llevó algunos de los elementos más significativos del romanticismo, que se habían mantenido a lo largo de todo el XIX y que habían pasado a formar parte ya no solo del movimiento romántico y sus ramificaciones posteriores (parnasianismo, simbolismo, decadentismo, y demás movimientos del romanticismo tardío), sino de los propios conceptos de arte y artista. Entre ellos destacan dos.

El primero sería la idea del vínculo entre el arte y la vida. Para Marinetti, el arte era “questo prolungamento della foresta delle nostre vene, che si effonde, fuori dal corpo, nell’infinito dello spazio e del tempo”³²⁶, y siguiendo esta idea continúa con la *Weltanschauung* típica del romanticismo, a la que ahora le añadía los componentes propios de la modernidad y del nuevo siglo (la máquina, las nuevas formas de hacer política, el público de las cada vez mayores masas de población...³²⁷).

La unión entre el arte y el resto de las esferas del ser humano, la concepción de la *praxis vital* futurista, generó así que el futurismo fuera un movimiento que abarcara o aspirara a abarcar todas las esferas artísticas (pintura, escultura, teatro, música, arquitectura, poesía, fotografía, diseño gráfico, diseño industrial³²⁸) y extra-artísticas, entre las que destaca la política y su vinculación con el fascismo italiano (que se verá más adelante).

Esta concepción de unión entre el arte y la vida no se estructuraba sin embargo como un amasijo desordenado de ideas, sino que, desde el inicio, y siguiendo el modelo del romanticismo tardío, el arte actuaba como la guía de toda esta praxis vital: el arte era el fin de todo pero también el medio para llevarlo a cabo. Solo el arte, el arte futurista (siempre nuevo, siempre en movimiento y siempre cambiante –frente al *passatismo* y el

³²⁵ Micheli, *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. p. 63.

³²⁶ Filippo Tommaso Marinetti, “Manifiesto técnico della letteratura futurista”, publicado por primera vez en 1912 como introducción a la antología *I poeti futuristi*, Edizioni futuriste di Poesia, Milano, 1912. En Filippo Tommaso Marinetti, *Teoria e invenzione futurista*, ed. Luciano di Maria (Milano: Mondadori, 2010). p. 54.

“esta prolongación del bosque de nuestras venas, que se esparce, fuera del cuerpo, en el infinito del espacio y del tiempo”. (traducción propia).

³²⁷ Ya D’Annunzio, previamente, había tratado estos temas y había manejado con gran habilidad los medios contemporáneos. (Véase nota 214). Para la proyección pública de Marinetti véase Llanos Gómez, “Comunicación de masas y futurismo: la conformación del público y la escena mediática,” *Espéculo. Revista de estudios literarios* 45 (2010).

³²⁸ Como se puede ver en la implicación de artistas de distintas ramas y en la proliferación de manifiestos dedicados a las diferentes manifestaciones del futurismo. Por ejemplo: *Manifiesto de los pintores futuristas*. Umberto Boccioni, Carlo D. Carrà, Luigi Russolo, Giacomo Balla y Gino Severini. 11 de febrero de 1910. *La architettura futurista*. Manifiesto. Antonio Sant’Elia. 11 de julio de 1914. *El arte de los ruidos*. Manifiesto. Luigi Russolo. 1913 (1916).

estatismo del arte tradicional—) era capaz de llevar al hombre hacia la modernidad, obsesión de Marinetti y concepto fundamental, como se ha visto, de todo el siglo XIX.

Según esta línea de pensamiento, el único que podría llevar a cabo tal tarea era naturalmente el artista, quien estaría capacitado para ello gracias a su condición de genio, en una concepción que Marinetti tomó directamente de la idea del genio del romanticismo, y que por ello sería el segundo gran elemento romántico que Marinetti llevó a la vanguardia futurista. Porque él hizo suya la noción del genio y la adaptó a sus propias ideas (igual que lo harán las demás vanguardias), pero la base romántica del genio se mantuvo prácticamente uniforme.

En sus textos, el genio es asociado, además de con la más absoluta libertad, con la actuación política, aspecto fundamental para toda la teoría marinettiana, buscando su desvinculación de la imagen del genio bohemio y decadente, de “il vecchio ideale grottesco del genio ubbriacone, sordido, mal vestito, fuori classe”³²⁹. También se aleja de una imagen intelectualizada de artista, entendiendo esto último como parte de lo académico³³⁰: “Ma noi artisti non siamo i così detti intellettuali. Siamo soprattutto dei cuori palpitanti, dei fasci di nervi in vibrazione, degli istintivi, degli esseri governati solo dalla divina, ubbriacante intuizione, e crediamo di essere, o siamo, tutti accesi del così detto fuoco sacro”³³¹.

De esta forma, la imagen del artista futurista se correspondería, siguiendo otro de los patrones del romanticismo, con el héroe: el artista, al hacer un arte vital, revolucionario en todos los sentidos, se convertiría en un héroe de la modernidad, que se situaría por encima de todo y de todos los demás³³²; generaba así su ideal del *artista heroico*, que

³²⁹ Filippo Tommaso Marinetti, C. R. W. Nevison, “Manifiesto futurista [contro l’arte inglese]”, en *Lacerba*, II, n. 14, 15 luglio 1914. En Marinetti, *Teoria E Invenzione Futurista.*, p. 111.

“el viejo ideal grotesco del genio borracho, sórdido, mal vestido, desclasado”. (traducción propia).

³³⁰ Son famosas sus proclamas contra todo lo que consideraba académico (museos, bibliotecas, profesores, arte clásico, etc.): “Musei: cimiteri!... Identici, veramente, per la sinistra promiscuità di tanti corpi che non si conoscono. Musei: dormitori pubblici in cui si riposa per sempre accanto ad esseri odiati o ignoti! Musei: assurdi macelli di pittori e scultori che vanno trucidandosi ferocemente a colpi di colori e di linee, lungo le pareti contese! **Bisogna sputare ogni giorno sull’Altare dell’Arte! Noi entriamo nei dominii sconfitti della libera intuizione**”. En “Manifiesto tecnico della letteratura futurista”, 1912, en *ibid.* p. 54. En negrita en original.

³³¹ Filippo Tommaso Marinetti, “Il cittadino eroico, l’abolizione delle polizie e le scuole di coraggio”, en *Democrazia Futurista (Dinamismo Politico)*, Facchi Editore, Milano, 1919. En *ibid.* p. 448.

“Pero nosotros los artistas no somos los así llamados intelectuales. Somos sobretudo corazones palpitantes, manojos de nervios en vibración, seres gobernados solo por la divina, embriagadora intuición, y creemos ser, o somos, todos enardecidos por el fuego sagrado”. (traducción propia).

³³² Si bien esta imagen recuerda indudablemente al superhombre de Nietzsche, Marinetti niega rotundamente esta influencia, aludiendo que el superhombre nietzscheano tiene un carácter clásico que rememora los héroes de la Antigüedad griega, mientras que el modelo de hombre que los futuristas defienden es radicalmente nuevo, al que denominan l’uomo moltiplicato: “Noi opponiamo a questo Superuomo greco, nato nella polvere delle biblioteche, l’Uomo moltiplicato per opera propria, nemico del libro, amico dell’esperienza personale, allievo della Macchina, coltivatore accanito della propria volontà, lucido nel lampo della sua ispirazione, minuto di fiuto felino e fulminei calcoli, d’istinto selvaggio, d’intuizione, di astuzia e di temerità. [...]” en “Contro i professori”, en *Guerra sola igiene del mondo*, Edizione Futuriste di Poesia, Milano, 1915. En *ibid.* p. 307.

combatía y que luchaba, tanto en el arte como en la vida, trasladando ese heroísmo a la vida cotidiana y haciendo una vida “necesariamente eroica”³³³. El artista era así libre, dedicado a la acción y en búsqueda continua de la novedad, el desafío y la rebelión:

I nostri cuori non sentono alcuna stanchezza, poiché sono nutriti di fuoco, di odio e di velocità!... Ve ne stupite?... È logico, poiché voi non vi ricordate nemmeno di aver vissuto! Ritti sulla cima del mondo, noi scagliamo una volta ancora, la nostra sfida alle stelle!³³⁴

Como se puede ver, su concepción del heroísmo moderno dista mucho de aquella idea de Baudelaire que tanta influencia tuvo en las generaciones posteriores, y aunque es más que probable que esta percepción del artista tuviera su impronta en Marinetti, su concepción se encaminó por vías completamente distintas, vinculadas con la acción política, la guerra y el nacionalismo. Pues a raíz de estas ideas que conforman su concepción artístico-vital del mundo y del arte, Marinetti vinculó el arte y al artista con la política y con la acción directa, y a raíz de esta ideología se interesó y acabó involucrándose en el fascismo italiano, bajo el cual terminó situándose a sí mismo y a su movimiento. Pero antes de esto, Marinetti formuló una de las claves del pensamiento de vanguardias: para el futurismo, el hecho de que el arte afectara a cualquier aspecto de la vida del individuo moderno, que rebasara sus propios términos ampliándose hasta lo indefinido e indefinible, y que fuera el rasgo identitario de la sociedad moderna, colocaba al artista moderno en una posición de gran relevancia con un rol decisivo en la configuración de la sociedad y la cultura modernas.

“Nosotros oponemos a este Superhombre griego, nacido del polvo de las bibliotecas, el Hombre multiplicado por obra suya, enemigo del libro, amigo de la experiencia personal, alumno de la Máquina, cultivador obstinado de la propia voluntad, lúcido en el relámpago de su inspiración, dotado de olfato felino y de cálculo fulminante, de instinto salvaje, de intuición, de astucia y de temeridad”. (traducción propia).

³³³ En “Contro i professori”, en *Guerra sola igiene del mondo*, Edizione Futuriste di Poesia, Milano, 1915. En *ibid.* p. 308.

³³⁴ “Fondazione e Manifesto del Futurismo”, publicado el 20 de febrero de 1909, como editorial, en francés en el periódico *Figaro*, fue republicado en italiano en: *Poesia*, V, n. 1-2, febbraio marzo 1909, Edizioni di «Poesia», Milano, 1909. En *ibid.* p. 14.

“¡Nuestros corazones no sienten cansancio, ya que se han nutrido de fuego, de odio y de velocidad!... ¿Os sorprende?... ¡Es lógico, ya que vosotros no os acordáis ni siquiera de haber nacido! Erigidos sobre la cima del mundo, lanzamos otra vez nuestro desafío a las estrellas.” (traducción propia).

3.3.3 *El artista activador*

Marinetti imaginó así un nuevo modelo de artista que fuera tanto representante como líder de la modernidad. Para ello, le otorgó la más alta libertad creadora, el genio más elevado y la capacidad para crear un nuevo mundo sin influencia del pasado. Aspiraba a generar un nuevo agente social, con gran carisma y habilidad para captar la atención del público, que introdujera de manera fulminante a la Italia de principios de siglo (y al mundo entero) en la más plena modernidad.

El progreso, el nacionalismo, la guerra, la máquina o la velocidad eran algunos de los elementos de esa modernidad que, según él, el artista debía incorporar a su obra, para, más que una obra de arte total, hacer de la totalidad, del mundo entero, una obra de arte. Para lograr alcanzar esto, el artista se debía involucrar en todos los aspectos de la vida, no solo los entendidos normalmente como artísticos, sino en todo lo que afectara al hombre moderno, incluyendo toda la vida social y política. Por ello la implicación política de Marinetti no se puede entender sin su concepción artística y no se pueden interpretar como esferas separadas de su pensamiento³³⁵.

A raíz de esta implicación en la sociedad y en la política, Marinetti desarrolló una serie de ideas que hacían del artista no solo un elemento activo de la sociedad, sino un elemento *activador*. Es decir, para Marinetti, el artista no solo debía implicarse en los acontecimientos de su tiempo y luchar por sus ideas para lograr los cambios deseados (como lo era alcanzar la modernidad), sino que debía provocar esos acontecimientos, debía generarlos él mismo, a través de su arte y de su praxis vital artística-futurista.

Así, el artista moderno y futurista no era para Marinetti un espectador del mundo, ni tampoco un mero cronista o un intérprete de su tiempo, sino que iba más allá de estas atribuciones y lo convierte en activador, en un agente activo socialmente que participaba e intervenía en su contexto para cambiarlo según su proyecto vital y artístico futurista.

Con este rol, Marinetti buscaba insertar al artista en la sociedad de su época, en la política y en la vida cotidiana de los ciudadanos, y su idea era hacerlo brusca y violentamente, no solo bajándolo de la torre de marfil de los decadentistas, ni tampoco haciéndolo mero representante o portavoz de una corriente ideológica o política, sino haciéndolo

³³⁵ Marinetti, en *Le Futurisme*, (Sansot, Parigi 1911) habla de la «conception philosophique, politique et artistique» del futurismo, dando a ver el movimiento como un todo inseparable. En Maria, "Il ruolo di Marinetti nella costruzione del futurismo." p. 36.

precisamente generador de corrientes que desbordaran los terrenos meramente artísticos para que llegaran a alcanzar también el terreno político. Porque para él la intervención en la política era algo connatural al artista futurista, ya que al formar parte de la acción y de la experiencia vital del mismo no podía mantenerse al margen. Y pregonaba:

Il Futurismo proclama così il necessario intervento degli artisti nelle cose pubbliche, per fare finalmente del governo un'arte disinteressata, al posto di quello che è ora una pedantesca scienza del furto.³³⁶



Imagen 10: Umberto Boccioni, Vignetta di una serata futurista, 1911.
Fuente: www.internetculturale.it

Este punto de inflexión entre el artista-activo y el artista-activador resulta de una importancia fundamental, ya que, aunque ideas relacionadas con esto se habían planteado anteriormente, es con Marinetti cuando se populariza y se lleva al punto de culminación. Como se ve a través de sus manifiestos, en su planteamiento del modelo de artista-activador, la revolución debía hacerse a través de toda la imagería futurista: guerra,

³³⁶ Filippo Tommaso Marinetti, "Il cittadino eroico, l'abolizione delle polizie e le scuole di coraggio", en *Democrazia Futurista (Dinamismo Politico)*, Facchi Editore, Milano, 1919. En Marinetti, *Teoria e invenzione futurista*, p. 448. "El futurismo proclama así la necesaria intervención de los artistas en las cosas públicas, para hacer finalmente del gobierno un arte desinteresado, en vez de esto que es ahora una pedantesca ciencia del robo". (traducción propia).

destrucción de todo lo pasado, fuerza, nacionalismo, etc. En sus manifiestos, Marinetti defendía no solo la exaltación de la guerra por parte del artista futurista, sino también la participación real de estos en la contienda bélica, y expresaba que

Gli artisti, finalmente vivi, non più sulle cime sprezzanti dell'estetismo, volevano collaborare, come operai e soldati, al progresso mondiali. Progresso continuo; esautorazione dei morti, dei vecchi, dei lenti, degli indecisi, dei vili, dei melliflui, dei delicati, degli effeminati, dei nostalgici. Eroismo quotidiano. Tutti i pericoli e tutte le lotte. Le mani sporche per aver scavata la trincea, pronte alla penna, al remo, al timone, al volante, allo schiaffo, al pugno, al fucile”³³⁷

Por ello, para Marinetti, la lucha y la participación en la guerra formaban parte de esa implicación activa y de esa acción que el artista futurista debía realizar como parte de su rol social. Y medidas como la guerra, la violencia y la destrucción eran, a su modo de ver, herramientas imprescindibles para lograr, como explica Emilio Gentile, que la *revolución modernista* del futurismo fuera cultural y moral, que transformara los valores, las ideas y las costumbres de los italianos, para crear el italiano nuevo de la modernidad³³⁸.

El tema de la guerra en el futurismo ha sido una cuestión de amplio debate, ya que los límites entre lo metafórico y lo literal no son muy claros. Para este autor y gran estudioso del fascismo, la invocación de la guerra iba más allá del sentido estético, y los escritos de Marinetti parecen confirmar esta idea. Por eso, “l'esaltazione della guerra fu un ingrediente essenziale dell'entusiasmo dei futuristi per la modernità: e la guerra, per i futuristi, non era una metafora retorica ma il combattimento armato fra i popoli”³³⁹.

³³⁷ Filippo Tommaso Marinetti, “1915. In quest’anno futurista”, en *Guerra sola igiene del mondo*, Edizione Futuriste di Poesia, Milano, 1915. En ibid. p. 331.

“Los artistas, finalmente vivos, ya no sobre las cimas desdeñosas del esteticismo, querían colaborar, como operarios y soldados, al progreso mundial. Progreso continuo; desautorización de los muertos, de los viejos, de los lentos, de los indecisos, de los cobardes, de los melifluidos, de lo delicados, de los afeminados, de los nostálgicos. Heroísmo cotidiano. Todos los peligros y todas las luchas. Las manos sucias por haber escavado la trinchera, preparadas para la pluma, para el remo, para el timón, para el volante, para la bofetada, para el puñetazo, para el fusil.” (traducción propia).

³³⁸ Emilio Gentile, “Il Futurismo e la politica. dal nazionalismo modernista al fascismo. (1909-1920)”, in *Futurismo, cultura e politica*, ed. Renzo de Felice (Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 1988).

³³⁹ Ibid. p. 114. “La exaltación de la guerra fue un ingrediente esencial del entusiasmo de los futuristas por la modernidad: y la guerra, para los futuristas, no era una metáfora retórica, sino el combate armado entre los pueblos”. (traducción propia).

De esta forma, la guerra es vista por Marinetti como algo más que una evocación de la acción. Consideraba, y esto es fundamental, que formaba parte de la vida y del arte y que por ello debía tener una presencia real en estas. Su apoyo a la intervención de Italia en la guerra fue contundente y enérgico, sin ambages, y su ideología belicista no disminuyó ni durante esta ni después, y consideró que “**la guerra attuale è il più bel poema futurista apparso finora**” [En 1915. In quest’anno futurista”. En Marinetti, *Teoria e invenzione futurista*. p. 333. En negrita en original. “la guerra actual es el más bello poema aparecido hasta ahora”. (traducción propia).] Para Marinetti, la guerra significaba acción verdadera, y soñaba con introducir la guerra en el arte como sinónimo de introducir realmente la vida en el arte, a través del combate contra lo viejo y lo pasado. “La guerra era festa rituale di rigenerazione collettiva che purificava dalle incrostazioni del vecchio uomo e preparava la nascita dell’uomo nuovo. Iniziava una nuova vita, tutta proiettata verso il futuro, in una condizione di entusiasmo catartico e creativo per gli italiani combattenti”. Gentile, “ Il Futurismo E La Politica. Dal Nazionalismo Modernista Al Fascismo. (1909-1920).” p. 119. [“La guerra era fiesta de regeneración colectiva que purificaba de la incrustación del hombre viejo y preparaba el nacimiento del hombre nuevo. Iniciaba una

La destrucción de todo lo existente, que para el futurismo no es más que pasado *ammuffito* (enmohecido), afectaría tanto al terreno físico como al conceptual, ya que buscaba cambiar todo para reconstruir, partiendo de cero, un nuevo mundo bajo el ideal futurista. Esa *reconstrucción futurista del universo* será uno de los pilares del futurismo, y tendrá gran influencia sobre otros artistas del movimiento³⁴⁰.

Scomponiamo e ricomponiamo così l'Universo secondo i nostri meravigliosi capricci, per centuplicare la potenza del genio creatore italiano e il suo predominio assoluto nel mondo.³⁴¹

L'arte è un bisogno di distruggersi e di sparpagliarsi, grande inaffiattoio di eroismo che inonda il mondo.³⁴²

Siamo intraprenditori di demolizioni, ma per ricostruire. Sgombriamo le macerie per poter andare più avanti. Consideriamo futurista la sincerità assoluta di pensiero e di espressione.³⁴³

A pesar de la implicación ideológica de Marinetti en el fascismo italiano y de que su modelo de artista tuviera claras esas características, este se puede entender como un arquetipo fundamental de la modernidad en general, y no necesaria ni exclusivamente vinculado a esta ideología política: extrayendo los puntos clave aquí presentados se observan las características que conformarán ese modelo de artista moderno propio del siglo XX. Si, siguiendo la teoría de Bénichou, el siglo XIX proporcionó el modelo de artista-pensador, el XX traerá del artista-activador, un modelo que, por enmarcarlo bajo esa etiqueta no excluye la anterior.

Por otra parte, la creación de este modelo no fue una obra exclusiva de Marinetti, ya que, además de todos los precedentes, otras vanguardias realizaron movimientos similares.

nueva vida, toda proyectada hacia el futuro, en un estado de entusiasmo catárquico y creativo para los italianos combatientes". (traducción propia)].

³⁴⁰ Con esas mismas palabras titularon Balla y Depero su manifiesto de 1915 *Ricostruzione futurista dell'universo*. En Manuel Fontán del Junco, "Depero Futurista (1913-1950)," ed. Fundación Juan March (Madrid 2014). [Catálogo de la exposición *Depero Futurista (1913-1950)*, Fundación Juan March, Madrid, 10 octubre 2014 – 18 enero 2015].

³⁴¹ Filippo Tomasso Marinetti, Bruno Corra, Emilio Settimelli, Arnaldo Ginna, Giacomo Balla, Remo Chiti, "La cinematografía futurista", en *L'Italia Futurista*, I, no 10, 15 novembre 1916, en Marinetti, *Teoria e invenzione futurista*. p. 144.

"Descompongamos y recompongamos así el universo según nuestros maravillosos caprichos, para centuplicar la fuerza del genio creador italiano y su predominio absoluto del mundo". (traducción propia).

³⁴² Filippo Tomasso Marinetti, "Manifiesto técnico della letteratura futurista", en *ibid.* p. 54.

"El arte es una necesidad de destruirse y de desperdigarse, gran regadera de heroísmo que inunda el mundo". (traducción propia).

³⁴³ Filippo Tomasso Marietti, "1915. In quest'anno futurista", en *ibid.* p. 330.

"Somos emprendedores de demoliciones, pero para reconstruir. Desalojemos los escombros para poder avanzar. Consideramos futurista la sinceridad absoluta de pensamiento y de expresión." (traducción propia).

Uno de los casos que más destacaría sería el de los artistas reunidos bajo las vanguardias soviéticas (cuya relación con el futurismo italiano es manifiesta pero conflictiva), en las que “el artista funciona bajo el *prosopon* de catalizador, abanderado, o *médium* de un proceso revolucionario general, convencido de expresar y dar forma a sus dimensiones profundas o modelando la utópica condición cultural en que dicho proceso ha de desembocar”³⁴⁴. También desde el movimiento dadaísta se plantea la figura del artista desafiante al sistema y generador de nuevas realidades a través del arte, pero desde una perspectiva nihilista y más asociada a posiciones anarquistas (aunque sin significar políticamente el movimiento en sí). Por otra parte, y como añadidura a esto, como se ha ido viendo, toda configuración de un modelo es una obra colectiva y compleja, formándose a través de múltiples imágenes, figuras y mitos. Pero Marinetti fue uno de los pioneros y más radicales representantes de un modelo que no solo superaba el del genio maldito aislado del romanticismo, sino también el de un genio activo que pone su arte bajo la égida de las ideas en las que cree, ya que este nuevo modelo, (y siguiendo en este aspecto la ideología del arte por el arte), fue más allá de ambos: pone al arte como la máxima gloria del ser humano, y por ello como necesario patrón a través del cual organizar la sociedad y la vida humana.

Y esto, más allá de las repercusiones políticas y de la ideología defendida por Marinetti, puso sobre la mesa la potencialidad del artista como agente social en el contexto del mundo moderno, como generador de cambios precisamente en su calidad de artista y siguiendo unas ideas que, aunque con vinculación con la política y con otros terrenos, estaban dominadas por la visión artística del mundo. Y sobre todo, que los cambios provocados y realizados por los artistas serían realizados con herramientas artísticas, enmarcando al artista de nuevo en la concepción de Bourdieu: el artista actuaría y tendría autoridad sobre otros campos desde su propio campo del arte.

La crítica de Benjamin a Marinetti y al futurismo es completamente acertada: la elevación de la filosofía del arte por el arte y de los ideales románticos del arte absoluto desembocaban en una estetización de la política que fue tan cara a los fascismos de los años 30.

Fiat ars, pereat mundus, dice el fascismo. Hágase el arte, perezca el mundo. Y espera de la guerra, tal como lo confiesa el propio Marinetti, la satisfacción artística de la

³⁴⁴ Brihuega, "Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias." p. 235.

percepción sensorial modificada por la técnica. Resulta patente que esto es la realización acabada *de l'art pour l'art*. La humanidad, que hace siglos, en Homero, era un objeto de espectáculo para los dioses olímpicos, se ha convertido en un espectáculo para sí misma. Su autoalienación ha alcanzado tal grado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético de primer orden. *Esta es la estetización de la política que el fascismo propugna. El comunismo le responde con la politización del arte*³⁴⁵.

Pero la estetización del mundo iba más allá, mucho más allá del *goce estético*. Para Marinetti el arte era la estructura de todo, la única forma de ver y entender el mundo moderno, por lo que si el juicio de Benjamin es absolutamente cierto lo es también que las teorías de Marinetti eran más profundas, y que el planteamiento sobre el papel del arte y del artista en la sociedad que transmitió trascendería los límites de su ideología política para instalarse dentro del ideal de artista revolucionario a través del arte y, como se ha visto, *activador*.



Imagen 11. Caricatura de Giovanni Manca de los futuristas en acción. En la revista *Poesia*, Anno V, n° 7-8-9, 1909.
Fuente: <https://www.libreriadifrusaglia.it/prodotto/Il-futurismo-poesia-n-7-8-9-1909/>

³⁴⁵ Benjamin, "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica (1939)." p. 221. Partes en cursiva en original.

3.3.4 *Artistas de vanguardias: el genio, lo masculino y las mujeres artistas*

A pesar de los cambios en las concepciones artísticas y de los avances de los movimientos feministas de finales del XIX y principios del XX, la imagen del artista-genio del romanticismo, como se ha visto, permanecerá estable, sin visibles alteraciones en prácticamente ninguno de sus fundamentos, incluyendo el del género. Es cierto que los movimientos de vanguardia, que aspiraban a agitar las convenciones burguesas con su arte y que se veían como la modernidad en sí misma, acogían con placer toda novedad y avance social, y que muchos de sus miembros se vincularon con movimientos políticos revolucionarios. También que las imágenes de la nueva mujer asociadas a la modernidad estaban popularizándose, y había cada vez más mujeres participando en todos los ámbitos sociales y culturales tradicionalmente reservado a los hombres. Pero las teorías sobre la libertad del individuo y sobre las formas de revolucionar la sociedad y arte no tuvieron en su aplicación práctica la universalidad que se podría esperar.

Aunque numerosas mujeres no solo formaron parte, sino que fueron partícipes en la misma creación de movimientos vanguardistas³⁴⁶, los procesos de reconocimiento público y por parte de sus colegas, tanto contemporáneo como posterior, no dejaban de ser los propios de la sociedad burguesa típica del XIX, cuyos avances en cuestiones de género han sido (y son) lentos y desiguales.

Por ello, a pesar de todas las novedades en los movimientos de vanguardias, la figura del artista sigue siendo la del genio masculino. Como explica Whitney Chadwick:

La ideología de vanguardia marginaliza a la mujer artista en la misma medida que los gremios en el siglo XV y las academias en el XVII y el XVIII. No hay una bohemia femenina con la que contrastar los triunfos de una Suzanne Valadon; ni una posibilidad psicoanalítica de equiparar la creatividad artística con la sexualidad femenina; ni un legado romántico de la mujer artista como ser intenso, dotado y espiritual³⁴⁷.

Siguiendo con el caso del futurismo, es bien conocido la proclama contra las mujeres que forma parte sobre todo de los manifiestos *Contro l'amore e il parlamentarismo* y *Contro il matrimonio*.

Noi disprezziamo la donna, concepita come unico ideale, divino serbatoio d'amore, la donna veleno, la donna ninno tragico, la donna fragile, ossessionante e fatale, la cui

³⁴⁶ Rosalía Torrent, "Mujeres e imágenes de mujeres en la vanguardia histórica," *Asparkia*, no. 6 (1996).

³⁴⁷ Chadwick, *Mujer, arte y sociedad*. p. 265.

voce, greve di destino, e la cui chioma sognante si prolungano e continuano nei fogliami delle foreste bagnate di chiaro di luna³⁴⁸.

Siguiendo el comentado modelo finisecular del genio masculino y de la obsesión por la virilidad como símbolo de la fortaleza (individual y nacional), Marinetti ataca la figura de la mujer por ser la encarnación de la tradición y de cualidades opuestas a ese genio: maternidad, pacifismo, hogar, matrimonio, familia, etc. Pero precisamente por eso dice:

Quanto alla pretesa inferiorità della donna, noi pensiamo che se il corpo e lo spirito di questa avessero subito, attraverso una lunga serie de generazioni, una educazione identica a quella ricevuta dallo spirito e dal corpo dell'uomo, sarebbe forse possibile parlare di uguaglianza fra i due sessi³⁴⁹.

Este carácter ambivalente se ve, por ejemplo, y en este mismo manifiesto, en el tema de las sufragistas, a quienes defiende (aunque considera pueril querer votar³⁵⁰) pero porque si las mujeres votaran, según él se destruiría el sistema parlamentario (al que detestaba). En cualquier caso, se pone de manifiesto, por un lado, que la crítica y el animadversión no era tanto contras las mujeres en sí como contra lo entendido tradicionalmente como femenino. Y por otro, y precisamente a raíz de esto, el peso del rol femenino y sus atribuciones, vinculado así a nivel físico con la mujer (y con lo inferior). Frente a este modelo, el del genio masculino era impuesto como el auténtico y único propio del arte, y los ideales de fortaleza y militarismo fueron igualmente adoptados por las artistas futuristas, si bien con las debidas modificaciones, para encajar la idea de la nueva mujer alejada de la tradición. De hecho, estas artistas y escritoras, como Valentine Saint-Point o Rosa Rosà fueron activas defensoras del papel de la mujer en la sociedad³⁵¹, planteando un modelo de mujer moderna bien alejada del arquetipo burgués-decimonónico (y cuyas

³⁴⁸ "Contro l'amore e il parlamentarismo", en *Guerra sola igiene del mondo*, Edizione futuriste di Poesia, Milano, 1915. En Marinetti, *Teoria e invenzione futurista*. p. 292. Se pueden observar las referencias a los emblemas del decadentismo y del simbolismo, como los atributos de las mujeres (obsesionante, veneno, frágil) y el "claro de luna", que Marinetti siempre utiliza como símbolo de estos movimientos.

"Nosotros despreciamos a la mujer, concebida como único ideal, divino depósito de amor, la mujer veneno, la mujer baratija trágica, la mujer frágil, obsesionante y fatal, cuya voz, henchida de destino, y cuya melena de ensueño se prolonga y continúa por el follaje de los bosques bañados de claro de luna". (traducción propia).

³⁴⁹ Ibid. p. 293.

"En cuanto a la supuesta inferioridad de la mujer, nosotros pensamos que, si el cuerpo y el espíritu de esta hubiese soportado, a través de una larga serie de generaciones, una educación idéntica a aquella recibida por el espíritu y el cuerpo del hombre, sería posible hablar de igualdad entre los dos sexos". (traducción propia).

³⁵⁰ Torrent, "Mujeres e imágenes de mujeres en la vanguardia histórica."

³⁵¹ Victoriano Peña, "Mujeres futuristas en la primera guerra mundial: feminismo, creatividad y regeneración social," *Estudios Románicos* 24 (2015).

posturas feministas se están reevaluando en los últimos años en un interesante debate sobre futurismo, ideologías y fascismo)³⁵².

En cualquier caso, la cuestión del genio masculino vinculado al arte y de la mujer asociada a lo tradicional y, de nuevo, a las representaciones menores de la cultura, fue un tema recurrente, e incluso en atmósferas tan avanzadas y revolucionarias como lo fuera la Bauhaus, lo “femenino” se entendió, y en aspectos fundamentales de la escuela, desde la perspectiva habitual (como se verá en el apartado correspondiente a esta escuela).

Es más, la figura de genio masculina no solo no deja de tener validez universal, sino que la misma masculinidad del genio se acrecienta en determinadas épocas, sobre todo en los años después de la II Guerra Mundial:

La concepción del artista moderno como un heroico varón individualista halla su más plena expresión en la literatura posterior a la Segunda Guerra Mundial. El surgimiento de una serie de prácticas y características conscientes de sí mismas mediante las cuales se entiende lo moderno en el arte, y la noción estrechamente vinculada de una «vanguardia» como ideología dominante de la producción artística y su literatura inherente, coincide con el surgimiento de una primera generación de mujeres artistas con una posibilidad de acceso a las enseñanzas de formación equivalente más o menos a la de los varones³⁵³.

Es decir, que mientras los avances de la igualdad de género permitían a las mujeres acceder a una educación tradicionalmente reservada a los hombres y lograr importantes mejoras sociales, el modelo de genio artístico masculino se perpetuó según se institucionalizan las vanguardias, a la vez que estas quedaron establecidas como patrón e ideología artística dominante. La historiadora del arte Carol Duncan, señala incluso que el propio mito vanguardista de la libertad y el genio del artista, se construyó precisamente sobre las diferencias de género, acorde con las ideologías sobre la virilidad (comentadas anteriormente) imperantes a finales del XIX y principios del siglo XX³⁵⁴. Y también, y

³⁵² Una de las grandes figuras del estudio del futurismo italiano, Claudia Salaris, ha dedicado una parte muy importante de su investigación a analizar el rol de las mujeres en el movimiento futurista así como y el rol que estas defendían para las mujeres. Véase, por ejemplo, en Claudia Salaris, *Le futuriste. Donne e letteratura d'avanguardia in Italia (1909/1944)* (Milano: Edizioni delle donne, 1982). En las últimas décadas, además, se está revisando el movimiento futurista desde una perspectiva amplia que trata de enmarcarlo en un campo ideológico más amplio en el que, además del fascismo (análisis tradicional), se analicen los vínculos con otras ideologías revolucionarias.

Véase también sobre el papel de las mujeres en el futurismo la reciente exposición: Chiara Gatti and Raffaella Resch (eds.), *L'elica e la luce. Le futuriste, 1912 – 1944.*, ed. MAN. Museo d'Arte Provincia di Nuoro (Nuoro 2018).

³⁵³ Chadwick, *Mujer, arte y sociedad*, p. 265.

³⁵⁴ Carol Duncan, "Virility and Domination in Early Twentieth-Century Vanguard Painting," in *Feminism and Art History: Questioning the Litany*, ed. Norma Broude and Mary D. Garrard (New York / London: Harper & Row, 1982).

quizá este sea uno de los aspectos más importantes de este asunto, que a través de la consagración de las vanguardias por parte de la historia del arte, se ha perpetuado esa imagen del artista sin tener en cuenta estas implicaciones. Pues “the exhibitions, courses, articles, films and books produced by art historians not only keep vanguard art in view, they also limit and construct our experience of it”³⁵⁵.

Precisamente contra este mito se concentran algunas de las acciones, obras y textos de las artistas y críticas feministas de los años 70. En su obra *The advantages of being a woman artist*, de 1988, el colectivo Guerrilla Girls ironiza sobre la diferencia de consideración hacia los artistas hombres y las artistas mujeres, y en cuanto al tema del genio, las mujeres artistas tienen la ventaja de “Not having to undergo the embarrassment of being called a genius”³⁵⁶.

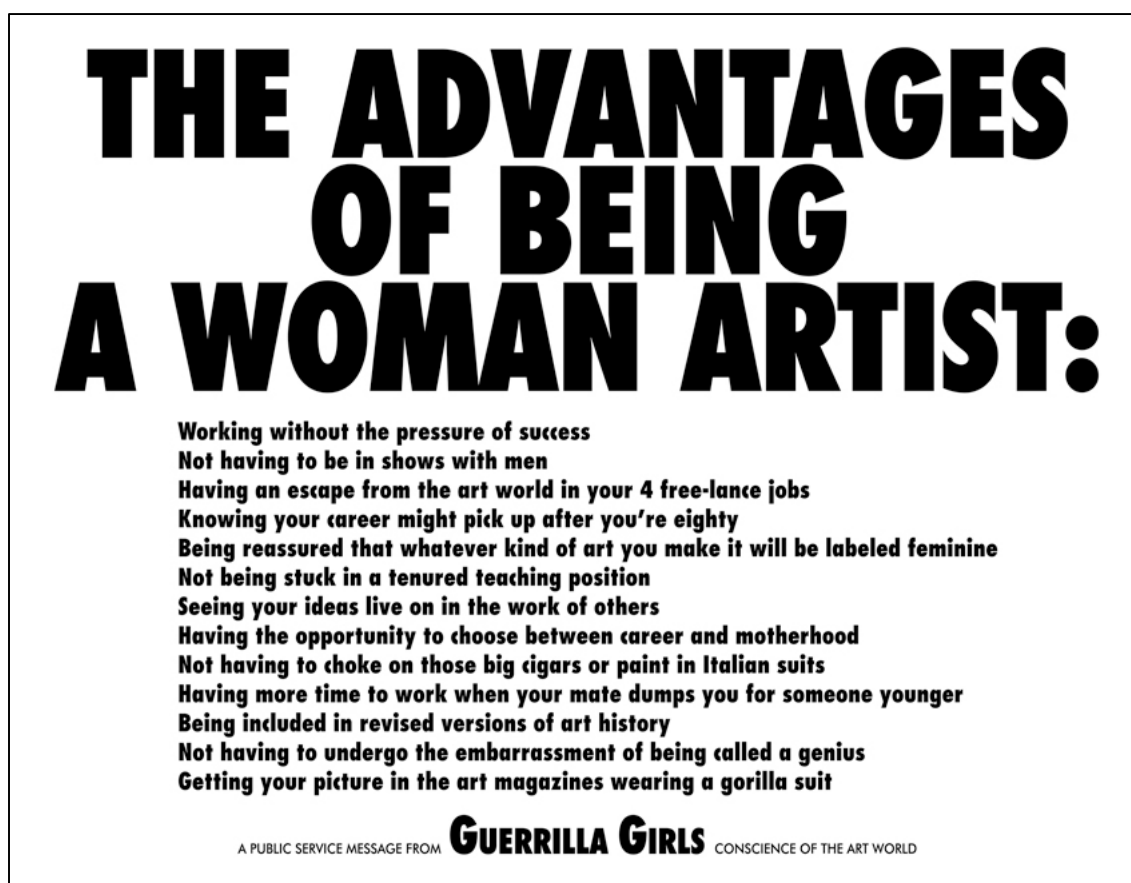


Imagen 12: Guerrilla Girls. The advantages of being a woman artist. 1988.
Fuente: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/guerrilla-girls-the-advantages-of-being-a-woman-artist-p78796>

³⁵⁵ Ibid. p. 294.

³⁵⁶ En Tate: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/guerrilla-girls-the-advantages-of-being-a-woman-artist-p78796>

3.4 Artista actual. ¿Modelo o modelos contemporáneos?

Uno de los casos de análisis de los roles del artista actual más interesantes es el mencionado anteriormente de Nathalie Heinich³⁵⁷, quien plantea el modelo de artista contemporáneo asociado a los nuevos modos de producción cultural, a la economía global y al mecenazgo público y privado. Su distinción entre las carreras del artista clásico, moderno y contemporáneo, y ligado a esto, su relación con los aspectos socio-económicos, resulta acertada y de gran utilidad para indagar sobre el artista y los mecanismos sociales de reconocimiento como tal. Frente a los salones del XIX, a los marchantes y galerías del XX, Heinich explica cómo los nuevos artistas se deben mover en un mundo de economía global y de nuevas relaciones con el mercado y con el mecenazgo público y privado. Pero sobre esta línea de análisis, centrado en el aspecto social y económico, se puede establecer otra, centrada en el significado cultural y el rol del artista a este nivel, en la que, como se ha explicado, no existe una diferencia tan grande entre el artista moderno y el contemporáneo (modelos de Heinich), sino una línea continua (que no rígida, ya que varía, incorpora nuevos conceptos, debate viejos, etc.) en el papel que el artista tiene en la sociedad y la cultura contemporánea. Por ello, a este nivel, más que plantear esa diferenciación en tres modelos del artista contemporáneo, se plantearía, como se ha adelantado, uno que surge del XIX y se mantiene hasta hoy día, como fenómeno general, del que surgen múltiples variaciones, que manan del concepto base u original. Cada variación respondería al ímpetu de cada artista de, dentro del papel cultural general, especificar su función y su imagen según sus propias ideas. Entre estos se encuentra el artista enseñante, que, partiendo del modelo general del artista moderno, genera un discurso propio, en el que se encuentran los elementos propios del general, como es la unión entre el arte y la vida, la praxis vital artística, el ideal del artista activador, pero debate otros tan básicos como el del concepto del genio. Se verá en el siguiente capítulo a través del estudio de casos cómo se construye esta figura específica de artista.

³⁵⁷ En Heinich, *El paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística*.

En la época contemporánea se pueden encontrar numerosas modalidades de artista y de “ser artista”; casi se podría decir que cada artista plantea, a través de su obra y de su discurso, un modelo de artista y propone una forma concreta de rol social del artista.

Además, desde distintas perspectivas ideológicas, filosóficas o artísticas se han propuesto roles del artista asociados con otros papeles o con otros agentes intelectuales y culturales, surgiendo, por ejemplo, el artista como antropólogo, como productor o como portavoz³⁵⁸.

Por ello, plantear un único modelo de artista contemporáneo puede resultar no solo difícil sino excesivamente simplificador. Sin embargo, a pesar de la infinita variedad de comportamientos, en realidad en todos ellos se puede observar una base común que es sobre la que se sustenta el propio concepto de artista y que responde a las construcciones que se han venido realizando desde los inicios de la modernidad en torno a esta figura.

“Las contorsiones de la persona del artista amainan su ritmo desenfrenado y los diferentes papeles acuñados durante las dos primeras décadas [del siglo XX] se normalizan, se escinden o se alían entre sí sobre los rieles de la nueva situación”³⁵⁹.

Lo interesante de este fundamento común no es solo su pervivencia como tal, sino las ideas, debates y cuestionamientos que ha generado, tanto desde posturas más abiertamente críticas (por ejemplo en torno a esa idea del genio) como desde otras que han hecho de la autorreflexión parte de la obra artística. De hecho, y como se ha podido ver, esta autorreflexión que el artista hace sobre sí mismo se produce desde el Renacimiento y el cuestionamiento sobre su identidad forma parte de ella misma: es decir, la constante reflexión sobre la identidad del artista forma parte de esa propia identidad de artista.

De esta forma, si durante el siglo XIX se fue generando la construcción moderna del artista, a partir del XX se produjo un doble movimiento: por un lado, esa misma imagen del XIX se asienta y se formaliza, en el sentido de que el rol del artista, definido por aquellos parámetros considerados en cierto modo como “de excepción” (el genio, el modo de vida) y por una nueva posición cultural, se convierte en un rol acepta y asumido. Pero por otro lado, el hecho del asentamiento de este rol, genera no solo varias ramas, sino el cuestionamiento del mismo. Esa constante reflexión sobre el propio rol del artista, unido a diversas maneras de entender el arte y la sociedad, producen así nuevas imágenes y proyecciones sobre el artista.

³⁵⁸ Jean-Claude Moineau, "L'artiste et ses « modèles », " *Marges* 6, no. 2 (2007).

³⁵⁹ Brihuega, "Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias." p. 236.

Una de las vías de reflexión en torno artista será la del artista-enseñante, que, sustentada sobre la filosofía de la educación estética y sobre la reflexión en torno a la relación entre el arte y la educación, propondrá un nuevo modo de artista.



4. EL ARTISTA ENSEÑANTE I. PANORÁMICA



4. El artista enseñante I. Panorámica



Siguiendo con la trayectoria explicada en el anterior capítulo, en este y en el siguiente se va a tratar de estudiar el rol del artista como enseñante, es decir, el de aquellos artistas que trabajan desde la perspectiva de la educación como fundamento de su visión del arte y del rol social del artista. Al tratar con este concepto, se plantean una serie de cuestiones tales como ¿qué relación tiene con el rol general del artista?, ¿cómo sostiene el artista enseñante unas premisas a la vez que cuestiona otras del rol general del artista?, ¿sobre qué fundamento o fundamentos se basa la idea del artista como enseñante?, ¿qué distintas perspectivas hay sobre este modelo en la época contemporánea?, ¿cómo afecta este rol del artista enseñante al propio concepto general del artista y del arte?

Para intentar responder a estas cuestiones, o más bien, para reflexionar en torno a los temas que exponen, se ha realizado un análisis en dos fases: en primer lugar, se ha realizado una panorámica amplia, sobre aquellas cuestiones generales en relación a la educación artística y estética. Con esto, se ha buscado indagar en las bases sobre las que se sustenta una filosofía de la educación estética y artística que actuará como cimiento de la propia figura del artista enseñante y que explicará el sentido que toman sus ideas. Su rol social, su vínculo con proyectos de índole social, e incluso su relación con el pensamiento utópico, asimismo, se entenderán, de alguna manera, como consecuencia del desarrollo de esta línea de pensamiento, adaptada y moldeada por las diferentes figuras y sus contextos.

Si hasta aquí se ha visto cómo se construye la figura del artista, basada en el modelo del XIX, que continúa y se asienta durante la vanguardia, en este y el siguiente capítulos se tratará de ver qué propuestas se realizan desde la perspectiva del artista-enseñante hacia distintos aspectos de lo artístico. Y se verá que, igual que el entendimiento del propio arte genera nuevos modos de comprender su enseñanza, también ocurre de manera inversa, es

decir, que los modos en la que se enseña el arte condiciona el propio entendimiento de esta.

Para comenzar, en este capítulo, se tratará así los contextos culturales o filosóficos que sustentan este pensamiento, tratados en torno a las ideas de la educación estética, que surgen como consecuencia del pensamiento ilustrado a finales del XVIII y de los primeros signos del romanticismo, otorgando especial atención a determinados autores, como Schiller, cuyo pensamiento actuó como fundamento sobre el que se fueron sustentando las bases de una filosofía de la educación que entendía el desarrollo de lo sensible y el papel del arte en la formación del individuo como rasgos inherentes a su desarrollo como tal.

Tras esto, se analizará, brevemente, el desarrollo de la academia como institución artística para entender sobre qué ideales se sostenía y ante qué se posicionaron aquellos artistas que se mantuvieron en contra de esta, y para contrastar las propuestas de la mencionada educación estética con aquella formación artística tradicional, sostenidas sobre conceptos diversos. Tras esto, se analizará el concepto del artista enseñante como sujeto de análisis, para, finalmente, estudiar los diversos modos de proyección y comportamiento de este y los roles asociados.

En el siguiente capítulo, se realizará un estudio de casos, con objeto de presentar, a partir de fuentes primarias, las propuestas de distintos artistas enseñantes de la época contemporánea. Así, se analizarán a Josef Albers, a Joseph Beuys, y a Pablo Helguera y Olafur Eliasson (estos dos últimos en un mismo bloque). Pertenecientes a tres épocas distintas, se podrá ver cómo sus distintos contextos culturales, artísticos, políticos y sociales actúan sobre sus perspectivas en torno al rol del artista enseñante como actor contemporáneo, pero igualmente, en tanto que artistas enseñantes, actúan sobre ese contexto con el objetivo de generar una serie de cambios que, partiendo de herramientas artístico-educativas, tendrán un objetivo global.

4.1 Educación estética y educación artística hasta el siglo XX

Tratar de establecer un concepto de Educación Artística que responda a una específica función y significado educacional siempre ha resultado una empresa crítica, en la que las tendencias entre artes liberales o «elevadas» y artes mecánicas o «aplicadas» no han resuelto ni las habituales determinaciones que las diferencian o asemejan, ni alumbran el sutil umbral que separa lo que puede entenderse por una Educación Estética de una Educación Artística, ni aclara la distinción existente entre una instrucción artística dirigida a la generalidad de los individuos de una sociedad y otra especializada destinada a la formación de profesionales y expertos en arte³⁶⁰.

Al hablar de la educación artística hoy en día se incluyen, inevitablemente, cuestiones que previamente se habían denominado bajo la etiqueta de educación estética, e, igualmente, al tratar de la educación estética, se descubren dentro de sus teorías, ya sean provenientes del campo de la educación, de la filosofía o de la historia del arte, actividades o funciones que se suelen hoy enmarcar dentro de la educación artística.

Si bien no se va a realizar aquí un pormenorizado análisis de los diversos términos utilizados para designar las variadas realidades que se dan dentro de este terreno, sí parece conveniente formular al menos un marco en torno a estos dos conceptos, o mejor dicho, señalar cuáles son las características originales de cada uno de ellos.

Para comenzar, resulta necesario remarcar, y a riesgo de parecer una obviedad, que ambos conceptos se mezclan y se diluyen el uno en el otro en numerosas ocasiones, sin que parezca demasiado útil buscar una completa diferenciación que demostraría la ineficacia de un artificial separación entre ambos. Pero dado que a pesar de sus convergencias, las diferencias entre ambas persisten, sobre todo en sus orígenes, lo suficiente como para generar dudas en torno a sus cualidades específicas y a sus relaciones, sí parece necesario trazar algunas líneas que especifiquen cuáles fueron las atribuciones de una y de la otra, sus confluencias y cómo y por qué se dieron estas. Porque más allá de reparar en que una disciplina haya pertenecido tradicionalmente al campo de la filosofía y la otra a la de las bellas artes, y una haya tratado, teóricamente, lo espiritual y lo conceptual mientras que la otra los aspectos prácticos de la creación visual y plástica, es preciso indagar sobre los

³⁶⁰ Juan C. Araño Gisbert, "La enseñanza de las bellas artes como forma de ideología cultural," *Arte, Individuo y Sociedad* 2 (1989). p. 10-11.

principios de ambas y de su relación con las artes en general y con los procesos que se han venido analizando en el capítulo anterior.

Se podría decir, desde un planteamiento general, que la educación estética fue concebida originalmente como una vía para educar a las personas, para, siguiendo la estela de la filosofía de la Ilustración, *generar ciudadanos* libres y felices, a través de una educación fundamentada en lo estético, entendido como aquello que fomenta lo moral a través del contacto con y del aprecio de la belleza (entendida también como categoría moral). Por su parte, entendida tradicionalmente, la educación artística profesional (del artista) tendría como objetivo *generar artistas* a través de una formación específicamente orientada para ese fin. Como se ha visto, la propia figura del artista cambia su significado y sus atribuciones, por lo que la educación artística también lo habría hecho, pasando de ser una educación gremial para la formación de artistas-artesanos a una académica orientada a la formación de artistas modernos. Pero como se ha dicho, esta diferenciación supondría una simplificación ya que en muchos puntos, ambos territorios coinciden y comparten atribuciones, y más según vaya avanzando la época contemporánea, en la que, además, la formulación de qué o quién es un artista pierde fuerza como definición mientras la gana como pregunta y reflexión. Por ello, en muchos aspectos, la educación artística contemporánea tendrá más que ver con los principios de la educación estética que con los de la educación artística académica tradicional, la cual, sin embargo, habría basado muchos de sus principios sobre una idea común de belleza y de moral. Así, esta diferencia entre ambas que resulta en lo concerniente a lo profesional (pues teóricamente una pretende contribuir a la formación personas y otra aspira a crear profesionales) pierde fuerza según se observa cómo la educación estética incluye herramientas y metodologías prácticas (sobre todo de dibujo) de lo entendido como educación artística y esta otra reflexiona sobre la labor del arte y del sentimiento estético en la formación de las personas y las sociedades. Por ello, y sobre todo para la época contemporánea y para los casos que se van a analizar, cuando se hable de la educación artística se estará hablando también de educación estética, en un conjunto inseparable que será lo que fundamente la teoría y la práctica de esas filosofías.

Pero antes de llegar a esa correspondencia, se mostrarán las trayectorias y los puntos fundamentales de cada una, vistas como campos separados, para observar cómo se van desarrollando cada uno de esos aspectos a lo largo de su transformación conjunta.

4.1.1 La educación estética: filosofía y educación

Durante la segunda mitad del siglo XVIII y los primeros decenios del XIX, se produce en Alemania una efervescencia del pensamiento filosófico sobre la estética, gracias a la emancipación de esta como disciplina filosófica y de sus consiguientes aportaciones a la pedagogía, además de por su protagonismo entre los artistas y escritores románticos³⁶¹. Destaca entre los filósofos que tratan este tema Baumgarten, quien fue el primero en utilizar este término y en estipular que la “estética (como teoría de las artes liberales, como gnoseología inferior, como arte de pensar bellamente, como arte análogo a la razón) es la ciencia del conocimiento sensible”, y que “el fin de la estética es la perfección del conocimiento sensible en cuanto a tal. Esta perfección es la belleza”³⁶². Además de a Baumgarten, señala Ángel C. Moreu a los siguientes principales pensadores, quienes elaboraron una teoría sobre la estética y asentaron definitivamente su ámbito, y que fueron algunos de los grandes representantes del idealismo alemán: Kant, Schiller y Hegel; y fueron estos quienes llevaron a cabo las aportaciones más considerables a la educación estética. De ellos, aunque se mencionarán los otros dos autores entre quienes se sitúa, se tratará aquí específicamente solo a Schiller, ya que fue este quien realizó una auténtica y precisa teoría de la educación estética como tal, que además tuvo una importante influencia posterior³⁶³.

Schiller se basó en los planteamientos que Kant había propuesto a través de su filosofía sobre el juicio y sobre el gusto, esto es, que el juicio estético se sitúa en un lugar intermedio entre el conocimiento teórico del entendimiento y la facultad práctica de la razón, una idea de la que, si bien Kant nunca desarrolló una teoría concreta sobre la educación estética, se deduce que la educación de las personas debe actuar no solo sobre su entendimiento y su voluntad sino también sobre su sentimiento³⁶⁴. Pero Schiller buscó superar los principios kantianos a través de “su oposición a la idea de una educación

³⁶¹ Ángel C. Moreu, "Presentación. La estética, entre la historia y la pedagogía," *Historia de la educación. Universidad de Salamanca*. 32 (2013). p. 37.

³⁶² Ibid. p. 36.

³⁶³ Para una revisión bibliográfica sobre estética y educación véase: Ángel C. Moreu, Raquel Cercós, and Karina Rivas, "La Estética, entre la historia y la educación. Referencias bibliográficas," *Historia de la educación. Universidad de Salamanca*. 32 (2013).

³⁶⁴ José María Quintana Cabanas, *Pedagogía estética* (Madrid: Dykinson, 1993). p. 299-300.

ilustrada, en tanto que esta implica un tipo de coerción: la coerción de la sensibilidad por la razón, de la materia por la forma, de lo privado por lo público”³⁶⁵. Porque para Schiller, que había experimentado la época de la fe y confianza en los ideales ilustrados que condujeron a la Revolución Francesa y su posterior desilusión hacia estos por los estragos que causó aquella, la preeminencia de la razón sobre todo lo demás y el sistema ideológico de la Ilustración implicaban “una coerción del individuo por el Estado Ilustrado. [Por ello,] partiendo de esta oposición a su forma ilustrada y basándose en la idea de una demostración de la igualdad de la sensibilidad y la razón, la noción schilleriana de educación pretende preparar al individuo para que este pueda realizar la libertad política”³⁶⁶.

Esta idea es la que Schiller desarrolla a lo largo de su obra *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (*Cartas sobre la educación estética de la humanidad*), escritas entre 1793 y 1795, y basadas en los textos que había redactado para el príncipe Federico Cristián II, duque de Schleswig-Holstein-Sondenburg-Augustenburg (y que se quemaron en un incendio de su palacio de Copenhague). En ellas, Schiller trata de dejar atrás la idea kantiana de la autoculpable minoría de edad del hombre así como la base ilustrada de la educación que establece irremediamente una separación, y por ende, una jerarquía, entre lo ideal y lo real, y entre la sensibilidad y la razón, que hace que se superpongan los ideales abstractos sobre las personas reales. Pero con esto Schiller no se opone a la razón en sí, sino que aspira a lograr que todas las personas puedan alcanzarla sin que ello signifique que esta se imponga sobre el resto de aspectos humanos. Es decir, aspira a que toda la humanidad supere el estado “natural” (ajeno a las leyes de la razón y que genera estados tiránicos) y alcance el estado racional, pero sin que este estado racional signifique la renuncia a la sensibilidad ni una nueva opresión basada en las leyes racionales. El objetivo final de Schiller no es otro que lograr que la humanidad alcance un estado de libertad que posibilite la vida en común gracias a un estado que no oprima a través o en nombre de ningún tipo de ley (ni natural ni racional). Para lograr este estado ideal, lo que defiende Schiller, y que es lo auténticamente característico de su filosofía es que, primero, la humanidad debe alcanzar el denominado *estado estético*. El estado estético permite a las personas, desde el estado natural, alcanzar la necesaria libertad y el ennoblecimiento del espíritu que son necesarios para afrontar la razón y que esta no se vuelva opresiva, pues desde el estado estético se logra que la sensibilidad individual obtenga una

³⁶⁵ Lucía Bodas Fernández, "Actualidad de Friedrich Schiller" (Universidad Autónoma de Madrid, 2013), p. 18.

³⁶⁶ Ibid.

relevancia y una fuerza acordes a la importancia que tiene para el desarrollo de la persona y de las sociedades, y que establezca así una relación de igualdad con la razón creando una nueva totalidad. Porque el paso del estado natural al estado racional sin un intermedio que sea capaz de aunar las bondades de ambos sin que ninguno se imponga, solo provoca la dictadura de las leyes de la razón, como había podido comprobar con la experiencia de la revolución. Por ello defiende la necesidad de una educación estética del hombre, que le proporcione el acceso a las leyes de la razón pero no mediante la imposición de estas, sino dotándole de la libertad necesaria para que las descubra autónomamente. El estado estético sería así un paso intermedio entre el estado natural y el estado racional, pero también un estado constante, pues realmente, aunque plantea la experiencia estética “como *medio* para la libertad no debe entenderse como *instrumento*, sino en tanto que *marco* de su aparición”³⁶⁷.

A continuación, se van a presentar algunos extractos de las Cartas en los que se puede observar el modo en que Schiller relaciona su teoría estética con su teoría de la educación y que genera como resultado una teoría política.

Puesto que Schiller propone un modelo de educación de la humanidad que sea capaz de resolver los problemas del presente, comienza haciendo un análisis sobre cuáles son estos, en unas anotaciones que no parecen haber perdido su actualidad pues son un absoluto diagnóstico de los inconvenientes de los ideales de la contemporaneidad y de sus carencias.

Fue la propia cultura la que infligió esta herida a la humanidad moderna. Por una parte, aumentaron los conocimientos empíricos y el pensamiento se fue haciendo más preciso, lo cual propició una división más estricta de las ciencias; y por otra parte, los mecanismos de los Estados, cada vez más complejos, hicieron precisa una más estricta separación de las clases sociales y sus funciones. Paralelamente a estos procesos se fue desgarrando también la unidad interna de la naturaleza humana, y un conflicto funesto escindió sus armónicas fuerzas. El entendimiento intuitivo y el especulativo se convirtieron en adversarios y se apropiaron de sus respectivos campos, cuyas fronteras empezaron a vigilar con desconfianza y recelo.³⁶⁸

³⁶⁷ Ibid. p. 338.

³⁶⁸ Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* (Barcelona: Acantilado, 2018). Carta VI. p. 27.

Como se ve a lo largo de las cartas, una de las ideas fundamentales de Schiller es el concepto de la totalidad, de la necesidad de entender y contemplar el mundo y a los humanos desde una perspectiva global, frente a la división y categorización sostenidas por la ideología ilustrada (y mantenidas por el positivismo posteriormente). Así, denuncia que “eternamente encadenado a un pequeño fragmento aislado del todo, el hombre mismo se convierte en un fragmento”³⁶⁹. Si este aspecto es negativo para el desarrollo de la persona como individuo, a nivel social sus consecuencias llegan a resultar nefastas, pues inevitablemente degenera en desigualdad, en mal gobierno y, a raíz de esto, en desidia ciudadana.

Cuando la comunidad considera que la función pública de sus integrantes es la medida del hombre, y en consecuencia valora en un ciudadano únicamente su memoria, en otro, la capacidad de cálculo, y en un tercero, alguna habilidad mecánica específica; cuando, además, es indiferente al carácter de cada individuo y sólo exige conocimientos, mientras que al mismo tiempo el sentido del orden y la sumisión a las leyes bastan para justificar el pensamiento más oscuro; y cuando, en suma, se desea que el individuo desarrolle tanto una sola habilidad aislada que prácticamente ya no le es posible desarrollarse en ningún otro sentido, ¿qué tiene de extraño que se descuiden las demás facultades espirituales y toda la atención se dedique a la única que procura reconocimiento y ganancia? [...] Y así va quedando abolida poco a poco la vida concreta de los individuos para asegurar que la totalidad abstracta persiste en su indigente existencia, y el Estado permanece siempre ajeno a sus ciudadanos, cuyos sentimientos no le dicen nada. Obligada a simplificar la diversidad de sus ciudadanos mediante clasificaciones, y a considerar a la humanidad por medio de representaciones indirectas, la clase dirigente acaba perdiendo de vista a la humanidad, confundiéndola con una mera invención del entendimiento; e inevitablemente los ciudadanos reciben con indiferencia las leyes que tan poco tienen que ver con ellos.³⁷⁰

Concluye su juicio del presente anunciando sus máximas necesidades y, de esta manera, declarando las intenciones últimas de sus cartas: la defensa de la formación de la sensibilidad.

Podemos afirmar, pues, que toda ilustración del entendimiento sólo merece respeto cuando se refleja en el carácter, pero también que en cierta medida procede del carácter porque el camino que conduce al intelecto debe pasar por el corazón. De modo que la

³⁶⁹ Ibid. p. 28.

³⁷⁰ Ibid. p. 28-29.

necesidad más urgente de la época es la formación de la sensibilidad, porque se convierte en un medio de hacer eficaz para la vida una comprensión mejor de la verdad, y también porque contribuye a ampliar las miras del entendimiento.³⁷¹

Para ello, propone un nuevo modo de estar en el mundo que procura a los hombres la posibilidad y la capacidad de alcanzar la libertad, a través precisamente del desarrollo de la sensibilidad, sosteniendo la máxima de que la belleza proporciona libertad:

[...] si la belleza puede convertirse en un medio para conducir al hombre de la materia a la forma, de los sentimientos a las leyes y de una existencia limitada a una absoluta, no lo hará ayudando al pensamiento [...], sino sólo procurando libertad a la fuerza del pensamiento para manifestarse conforme a sus propias leyes.³⁷²

Bajo esta máxima (la belleza proporciona libertad), Schiller desarrolla la idea de cómo las personas logran establecerse en el estado estético, que es, como se ha comentado, el estado que facilita el paso del estado natural al estado racional y moral:

El alma pasa pues de la sensación al pensamiento a través de una disposición intermedia, donde sensibilidad y razón están activas a la vez; por ello anulan recíprocamente su fuerza determinante, y de esa contraposición hacen surgir una negación. Esa disposición intermedia donde el alma no está determinada ni física ni moralmente, y sin embargo es activa de las dos maneras, merece como ninguna el nombre de libre disposición, y si llamamos físico al estado de determinación sensible, y lógico y moral al estado de determinación racional, a este estado de la determinabilidad real y activa habrá que llamarlo estético.³⁷³

Si, como se ha visto, se prescindiera del estado estético como mediador, y se impusiera la moral y la ley de la razón sin pasar primero por él, se estaría llevando a cabo una coerción, ante la que las personas reaccionarían en contra, pues la verían, obviamente, con una imposición externa e identificarían irremediabilmente las leyes de la razón con ello. Por ello Schiller defiende la no determinación del alma que permite la belleza, la cual no otorga nada más que la libertad para la personal determinabilidad de cada uno. Así, el modo en el que Schiller establece la conexión entre belleza y libertad se basa en

³⁷¹ Ibid. Carta VIII. p. 41.

³⁷² Ibid. Carta XIX. p. 94-95.

³⁷³ Ibid. Carta XX. p. 101.

la idea de que la primera proporciona a las personas esa posibilidad de realizarse como humanidad, pero sin imponer ningún tipo de norma para llevarlo a cabo.

Así pues, es muy exacto, tanto metafóricamente como filosóficamente, decir que la belleza es nuestra segunda creadora. Pues, aunque la belleza tan sólo hace de la humanidad una posibilidad para nosotros, y deja a nuestro libre albedrío la decisión de cuánto queremos realizarla, eso es lo que tiene en común con nuestra creadora original, la naturaleza, que se limita a concedernos la capacidad de ser humanos pero deja el uso de la misma a nuestra voluntad³⁷⁴.

Si el estado estético es un estado necesario para que las personas se desarrollen como humanidad, en este el arte debe cumplir un papel fundamental. Para Schiller una obra de arte debe tener unas determinadas cualidades para que pueda efectuar su función específica:

Esa elevada ecuanimidad y libertad de espíritu, unida a la fuerza y a la energía, es la disposición que debe dejar en nosotros una auténtica obra de arte, y no hay piedra de toque más fiable de la verdadera calidad estética.³⁷⁵

Y las artes, a nivel general, para que tengan la capacidad de alcanzar la belleza, deben acercarse a la comentada idea de totalidad, pues solo así lograrán eliminar las limitaciones en las que se originan las faltas de la situación actual (que hacen al ser humano un fragmento).

Llevada a su suprema nobleza, la música tiene que hacerse forma e infundirnos el sereno poder de la Antigüedad; en su perfección consumada, las artes plásticas tienen que hacerse música y conmovernos con su inmediata presencia sensible; y en su desarrollo más perfecto, la poesía ha de conmovernos profundamente, como la música, pero al mismo tiempo, sumirnos en una atmósfera de serena claridad, como las artes plásticas. La perfección del estilo de todo arte la revela su capacidad de disolver sus limitaciones específicas, pero sin suprimir sus rasgos específicos, y de usar con sabiduría las particularidades propias de cada arte para adquirir un carácter más universal.³⁷⁶

Pero a pesar de que para Schiller el arte tiene esa capacidad de generar en las personas el estado estético, y, por ende, en la sociedad, el arte (y esto es un muy importante) no debe ser didáctico; es decir, el arte no debe tener una intención más allá que la de sí mismo, que la de procurar y generar el estado estético. Por ello defiende que el contenido debe

³⁷⁴ Ibid. Carta XXI. p. 105.

³⁷⁵ Ibid. Carta XXII. p. 108.

³⁷⁶ Ibid. p. 110.

estar supeditado a la forma, pues solo esta última tiene la capacidad de lograr dicho estado estético. Para Schiller, un arte que prime el contenido sobre la forma y que busque algún tipo de objetivo didáctico o moral a través de las obras, será un elemento opresor, por muy elevados que sean sus ideales, pues limitará la capacidad de cada individuo de que el arte provoque su propia reacción estética, y de esta forma, le haga libre. Este aspecto resulta fundamental de la teoría de Schiller, pues planteando la importancia del arte para el desarrollo de las personas como ciudadanos, y defendiendo, en fin, un lugar de gran trascendencia para la educación estética dentro de una teoría política (pues aunque abstracta, tiene un fin político), se opone al modelo del arte didáctico que se defenderá desde las diversas instancias políticas a lo largo del XIX y del XX, que estará basado precisamente en el contenido: en que sea excelso, en que actúe como ejemplo para la ciudadanía, en que narre las virtudes de la nación, en que transmita unos valores determinados, y en sea capaz de representar, en general, una serie de conceptos con los que los ciudadanos (o súbditos) por un lado se identifiquen y por otro deseen alcanzar. Frente a esto, Schiller defiende que:

En una obra de arte verdaderamente bella, el contenido no ha de contar nada, y la forma, todo; porque sólo la forma puede influir en la totalidad del hombre, mientras que el contenido sólo influye en fuerzas aisladas. El contenido, por más sublime y abarcador que quiera ser, limita siempre al espíritu, y sólo de la forma cabe esperar verdadera libertad estética. El auténtico secreto del artista magistral es que aniquila la materia mediante la forma.

[...] existe un arte de la pasión, pero un arte apasionado es una contradicción, porque el efecto infalible de la belleza es liberar de las pasiones. No es menos contradictorio el concepto de un arte instructivo (didáctica) o edificante (moral), porque nada está más reñido con el concepto de belleza que transmitir al alma una tendencia determinada.³⁷⁷

Así, y a modo de conclusión de las reflexiones que ha desarrollado a lo largo de las cartas sobre el estado estético, Schiller insiste en que el estado estético es la única vía por la cual la humanidad puede alcanzar la libertad, tanto a nivel individual como a nivel social, y por tanto, a nivel político.

La transición del estado pasivo de la sensación al estado activo del pensamiento y de la voluntad sólo puede producirse gracias a la mediación de la libertad estética, y aunque en sí mismo ese estado intermedio no decida nuestras ideas ni nuestras convicciones

³⁷⁷ Ibid. p. 111.

morales, de modo que no es decisivo para nuestro valor intelectual ni moral, es condición necesaria para alcanzar la verdad y las convicciones morales. En suma, el único modo de lograr que el hombre sensible llegue a ser racional es hacer que sea estético primero.³⁷⁸

[...] La ley fundamental de este reino [el reino estético] es dar libertad mediante libertad. [...] Aunque en efecto la necesidad obliga al hombre a formar sociedades y la razón le inculca los principios de la sociabilidad, sólo la belleza puede concederle un carácter sociable: el gusto aporta armonía a la sociedad porque crea armonía en el individuo. Todas las demás formas de la representación dividen a los hombres porque se fundan de modo exclusivo en la parte sensible o en la espiritual de su ser; únicamente la representación bella hace de él una totalidad, porque para apreciarla sus dos naturalezas deben armonizarse. Todas las demás formas de relación dividen a la sociedad, porque atañen de modo exclusivo a la sensibilidad privada o a la capacidad privada de sus miembros aislados, o sea, es decir a lo que diferencia a un hombre de otro; únicamente la apreciación de la belleza une a la sociedad porque se basa en lo que todos comparten.³⁷⁹

Por todo esto, el estado estético que defiende Schiller está necesariamente fundamentado en la libertad. Pero además, su objetivo final involucra también la igualdad de todos los individuos, pues solo a través de esta libertad se sostiene la igualdad, algo que para este pensador resulta de gran relevancia en cualquier teoría o pensamiento político que pretenda superar los trastornos de la Revolución, como especifica al final de la última carta.

En el estado estético, todos, incluso las herramientas, son ciudadanos libres con los mismos derechos que el más noble, y hasta el entendimiento, que somete violentamente a la masa paciente conforme a sus designios, tiene que solicitar su aprobación. De modo que en el reino de la apariencia estética se cumple el ideal de igualdad que al revolucionario le gustaría ver realizado también en su esencia.³⁸⁰

Así pues, como sostiene Lucía Bodas, la educación estética de Schiller “es revolucionaria porque niega toda relación de dominación. La relación de dominación entre el ideal y lo real, la razón y la sensibilidad, entre el estado y el individuo.”³⁸¹. Por ello, concluye que la idea de revolución de Schiller, si bien “en última instancia tiene por objeto la libertad

³⁷⁸ Ibid. Carta XXIII, p. 113.

³⁷⁹ Ibid. Carta XXVII, p. 148.

³⁸⁰ Ibid. p. 150.

³⁸¹ Fernández, "Actualidad de Friedrich Schiller". p. 294.

política, realmente tiene su origen y su base en el individuo como tal: en lo concreto de cada individuo, su sensibilidad y en la relación que se establece entre esta y la razón”³⁸².

Para terminar la parte dedicada a las aportaciones a la educación estética desde la filosofía, es necesario mencionar, como se especificó anteriormente, a Hegel. Dado que no es este el lugar para llevar a cabo un preciso análisis de la compleja obra sobre la estética de Hegel, solo se mencionará que fue el más influyente pensador que defendió la autonomía del arte sobre la estética, una línea que ya habían mantenido Schelling y Mendelssohn antes que él, pues “la evolución del discurso estético durante el idealismo abrió una brecha entre la belleza estética y el arte bello cuyo resultado significó la absorción de lo estético por lo artístico, en detrimento de la teorización y la experiencia estética centrada en los dominios de la belleza”³⁸³, alejando la belleza natural de la experiencia estética y dotando al arte de un lugar exclusivo en esta. De hecho, en oposición a Kant, Hegel se niega a considerar la belleza natural como “objeto de la estética filosófica”:

«Lo bello natural –escribe [Hegel]– aparece sólo como reflejo de lo bello perteneciente al espíritu, como un modo imperfecto, incompleto, de un modo que, según su *sustancia*, está contenido en el espíritu mismo». De hecho, son precisamente esas «insuficiencias de la realidad inmediata», natural, las que hacen necesario el arte, pues sólo en su caso puede la belleza responder al «ideal», es decir, a la presencia concreta y singular, a la materialización sensible del espíritu en toda su dignidad, su verdad y su universalidad.”³⁸⁴

Así, sobre los fundamentos que establecieron estos filósofos, sobre todo Schiller, se edificó, poco a poco, el pensamiento en torno al papel de la educación estética en la formación ideal de las personas, que tenía como objetivo lograr, a través del desarrollo del espíritu, el ideal ilustrado de la felicidad del individuo y la formación de ciudadanos libres.

³⁸² Ibid.

³⁸³ Moreu, "Presentación. La estética, entre la historia y la pedagogía." p. 41.

³⁸⁴ Vicente Jarque, "Filosofía Idealista y Romanticismo. G. W. F. Hegel," in *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, ed. Valeriano Bozal (Madrid: La balsa de la Medusa, 2004). p. 234-235.

Explica este autor que, aunque es conocida las consideraciones de Hegel sobre el arte como «algo pretérito», esto se refiere al razonamiento de que el arte es “agente mediador en el camino a lo absoluto, pero sólo a cambio de presentarse en lo sucesivo como una mediación todavía inmediata, es decir, relativamente pobre en determinaciones y ya superada por la religión y la filosofía, en cuanto que manifestaciones superiores del Espíritu Absoluto. [...] En efecto, si el Espíritu Absoluto ha de desplegarse a través de los tres «anillos de la conciliación»: el Arte, la Religión y la Ciencia, es decir, en forma de manifestación sensible, de representación desde el sentimiento y de concepto sistemático, respectivamente, entonces hay que pensar que el contenido de verdad del arte no puede ser sino el Espíritu, la Razón, de manera que su sentido tiene que poder resolverse sin residuos en términos filosóficos. Es esto, precisamente, lo que justifica y lo que incluso exige la *teoría* sobre el arte y, por tanto, la *estética*. Y es esto también lo que determina la estética como *filosofía del arte*.” p. 234. [En cursiva en el original].

También en el contexto europeo, sobre todo germano, se produjo, en la misma época del despliegue del pensamiento sobre la estética, un interés en las nuevas ideas sobre educación que se habían desarrollado como consecuencia del pensamiento ilustrado. El filósofo que más influencia tuvo sobre las posteriores teorías sobre educación fue Jean Jacques Rousseau, quien, aunque no elaborara una teoría específica sobre la educación estética, también influyó sobre este aspecto al calor del prestigio de su figura en el terreno general educativo. Esto último es especialmente curioso teniendo en cuenta que Rousseau desconfiaba de las artes de acuerdo con su recelo ante todo lo que fuera *cultural* frente a lo *natural*. Por ello, las artes no formaban parte estructural de su teoría de la educación.

La conocida tesis de Rousseau, propia de su pesimismo cultural, es que las artes —en cuanto que son un producto de la cultural social, contrario a la naturaleza— obstaculizan el progreso humano y moral del hombre. *La educación, pues, tiene que reaccionar contra el arte*, superando el influjo de éste mediante una adopción de pautas naturales de vida. Y la educación estética, para contribuir positivamente a la formación del espíritu, debe *basarse en la belleza natural* (no en la del arte, que tiende a degenerar), reavivada por nuestra fantasía y entendida como fuente natural del sentimiento.³⁸⁵

Por ello, antes de que Emilio pueda ir a París, encarnación de la civilización urbana, y antes de poder ir al teatro o leer libros agradables, será necesario que tenga fortalecido el sentido moral. Es necesario que sea consciente de los valores morales antes de mostrarse ante las atracciones del arte, pero una vez que lo logre, podrá enfrentarse a ello, ya que “teniendo un buen juicio moral, ya ninguna seducción podrá corromper su corazón, sino que, por el contrario, todo lo estimulará a responder positivamente, y así todo contribuirá a ampliar la formación de su personalidad y el mundo de sus experiencias”.³⁸⁶

De esta forma, Rousseau interpreta el arte como una herramienta para desarrollar el conocimiento del mundo, pero que no tiene valor por sí mismo. En esta línea entiende la práctica del dibujo en la educación de los niños, como un medio para que el niño “logre el conocimiento de los objetos”.³⁸⁷ Y dice:

Los niños, que son unos grandes imitadores, intentan dibujar, y yo quisiera que el mío cultivara este arte, no precisamente por el arte en sí, sino para que le diera actividad a la vista y elasticidad a la mano, pues generalmente importa muy poco que domine cualquier

³⁸⁵ Cabanas, *Pedagogía estética*. p. 298. [En cursiva en el original]

³⁸⁶ Ibid.

³⁸⁷ Jean Jacques Rousseau, *Emilio o de la educación* (Barcelona: Fontanella, 1973). p. 91.

ejercicio, con tal que adquiriera la perspicacia del sentido y el hábito que necesita el cuerpo³⁸⁸.

Más allá de su suspicacia general ante las artes y de su valoración como mera herramienta para el desarrollo de la capacidad cognoscente del mundo, Rousseau plantea la necesidad de utilizar recursos de la práctica artística para una mejora en la formación de las personas. Además, para Rousseau, “la educación ambiental se confunde en la educación estética, y viceversa”³⁸⁹, de manera que aunque no aluda directamente a ella, se puede extraer su visión sobre la misma desde la perspectiva con la que afronta diversos temas. En este caso, se puede observar cómo se diluyen los límites entre los conceptos de educación estética (como educación del espíritu) y de educación artística (como aspectos prácticos de desarrollo de la técnica), pues lo que propone Rousseau sería una práctica artística pero cuyos fines no entrarían en el terreno propio de las artes, sino de una educación general. Igualmente, contempla como potencialmente positivo el contacto con las artes, que es una experiencia estética, aunque siempre que la persona tenga ya formada su conciencia moral, por lo que ambos conceptos se van hermanando e interviniendo mutuamente, algo que pone de manifiesto las mencionadas ambigüedades de sus límites definitorios. Pero lo más importante de Rousseau para el campo de la educación estética, y el motivo por el cual pasó a tener una importante influencia en este a pesar de no valorar especialmente positivas las artes, es la importancia del sentimiento y de la sensibilidad en la educación, un concepto plasmado en la frase “*si c’est la raison qui fait l’homme, c’est le sentiment qui le conduit*”, reproducida de hecho por Schiller en la primera publicación de sus Cartas³⁹⁰.

Las teorías de Rousseau pasaron, como se ha comentado, a tener gran repercusión y fueron de gran influencia para aquellos que llevaron a cabo reflexiones o pusieron en práctica proyectos sobre cualquier asunto relacionado con la educación. Una de las figuras más importantes de la época, que fue fiel seguidor de las ideas roussonianas y que además tuvo una enorme influencia posterior, fue Johan Heinrich Pestalozzi, el considerado fundador de la pedagogía moderna. Pestalozzi, siguiendo el modelo roussoniano, realizó una serie de proyectos educativos, Neuhof (1780), Stans (1799),

³⁸⁸ Ibid. p. 90.

³⁸⁹ Mario Gennari, *La educación estética. Arte y literatura*, ed. Umberto Eco (Barcelona: Paidós, 1994). p. 146.

³⁹⁰ Ibid. p. 121, nota 4.

Burgdorf (1803) e Iverdon (1805), a través de los cuales fue evolucionando y desarrollando su método educativo, que fue plasmando a lo largo de diversos escritos. Este método tenía como principal mérito que el principio de que los componentes del mismo tan solo debían ser interpretados como “instrumentos en las manos del pedagogo, a fin de que éste produjese «algo» que no se encuentra en el método y que resulta ser de una naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad autónoma”³⁹¹.



Imagen 13: *Der Neuhof bei Birr mit Schloss Habsburg*. Grabado a color de J. Aschmann, 1780, Zentralbibliothek Zürich.
Fuente: <http://www.bruehlmeier.info/neuhof.htm>

Dentro de su planteamiento general de la educación, Pestalozzi no dedicó un elevado número de páginas a la educación estética, pero esto no quiere decir que tuviera menos importancia que otros aspectos, pues él la supo unir a la educación moral, religiosa, intelectual y social, retroalimentándose las unas a las otras, y haciendo que el “papel de la naturaleza, el de la espontaneidad individual y el fuerte sentimiento espiritual que invade toda la pedagogía pestalozziana [estén] presentes también en el horizonte de su

³⁹¹ Michel Soëtard, "Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)," *Revista Trimestal de Educación Comparada* XXIV, no. 1-2 (1999), p. 6.

pensamiento artístico”³⁹². Siguiendo la idea de Rousseau, Pestalozzi propone el dibujo como un medio para posibilitar el pensamiento del niño, pues sigue un esquema sustentado en la siguiente idea: hay que enseñar a pensar; para enseñar a pensar hay que enseñar a observar; y para enseñar a observar hay que enseñar a dibujar³⁹³. A pesar de la rigidez de algunos de sus planteamientos con respecto a la enseñanza del dibujo, y de acuerdo con su idea de la importancia de la intuición, también defiende que el niño

necesita tener a mano tiza, lápiz, carbón, y hay que dejarle hacer líneas rectas y curvas, en cruz y transversalmente en la pared, en el suelo, en la arena o donde se encuentre, sin que nadie se meta a quererlo dirigir.³⁹⁴

Pero lo más importante del pensamiento de Pestalozzi con respecto a la educación estética es su integración con respecto a las otras áreas de la educación, basado en una visión de formación global de las personas y de su espíritu.

Hay que admitir que lo esencialmente humano está en el círculo de las disposiciones y capacidades por las cuales el hombre se distingue de los demás seres creados. Hay que reconocer que no es mi carne y mi sangre, ni el instinto animal de mis apetitos, sino las cualidades de mi corazón humano, de mi espíritu humano y de mi productividad artística humana lo que constituye propiamente mi naturaleza de hombre; de lo cual se desprende que la idea de la educación elemental tiene que considerarse en el sentido del desenvolvimiento naturalmente adecuado de las potencialidades y disposiciones del corazón humano, del espíritu humano y del arte humano.³⁹⁵

La influencia de Pestalozzi a lo largo del siglo será de gran importancia³⁹⁶, destacando entre sus seguidores Friedrich Fröbel, el pedagogo creador del concepto del *Kindergarten*, y que mantendrá muchos de los argumentos pestalozzianos en visión educativa educativa y en su propuesta para la infancia, tales como “la precocidad de la experiencia artística, la necesidad de alejarla del arbitrio y de la corrección y la importancia de introducir la educación en el amplio abanico de la formación completa del hombre”³⁹⁷, escribiendo que “el canto, el dibujo, la pintura y la plástica deben [...] tenerse

³⁹² Gennari, *La educación estética. Arte y literatura*. p. 148.

³⁹³ Cabanas, *Pedagogía estética*. p. 314.

³⁹⁴ Johan Heinrich Pestalozzi, *Canto del cisne* (México DF: Editorial Porrúa, 2014). (Ed. E-book). *Proceso de desenvolvimiento artístico*. p. 118/350.

³⁹⁵ Ibid. *Conceptos y fundamentos de la educación elemental*. p. 2/58.

³⁹⁶ Sobre la influencia del método de Pestalozzi en distintos autores y en lugares (Prusia y EEUU) véase Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. pp. 120-138.

³⁹⁷ Gennari, *La educación estética. Arte y literatura*. p. 148.

necesariamente en cuenta en una educación y en una formación del hombre universal y completa”.³⁹⁸

Estos aspectos hasta aquí comentados y los pensadores mencionados (Schiller, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel), tendrán una gran influencia sobre el desarrollo de la pedagogía en Alemania, sustentando una visión sobre la educación que hará surgir las teorías de la educación progresista en Alemania y que tendrán gran relevancia a la hora de tratar la formación del pensamiento artístico educativo relacionado con la Bauhaus, como se verá más adelante.

Se puede observar entonces cómo los planteamientos generales de la educación estética se sustentan sobre la idea ilustrada de mejorar al hombre como tal, gracias a un perfeccionamiento de sus capacidades a través de la belleza y del arte. A partir de Hegel, cuando la estética se identifica con una filosofía del arte y la reflexión de la belleza se aleja de la belleza de la naturaleza, se comienza a producir la identificación entre estética y arte. De igual manera, por su propio desarrollo, la educación estética se va identificando con la educación artística (como práctica) a raíz de la inclusión de las prácticas artísticas en la formación general, con el objetivo de lograr un desarrollo completo del hombre. Según esto, la educación artística debería así formar parte de la educación general, a la que (y de acuerdo con la filosofía de la educación de la sensibilidad) puede contribuir en su camino hacia el conocimiento del mundo a través del desarrollo de las otras cualidades humanas que el énfasis en la razón estaba dejando de lado.

Pues bien, a partir de los planteamientos expuestos por los distintos personajes citados, se deduce un fundamento común a todos ellos, que es el que plantea este tipo de educación como necesaria para una formación completa del hombre. La idea de totalidad, defendida en profundidad por Schiller, es uno de los puntos fundamentales de esta filosofía, y responde al principio que sostiene que no solo a través de la razón y del conocimiento sustentado en esta se pueden formar a las personas, sino que se necesita una formación y una integración espiritual completa que comprenda la globalidad del ser humano. El otro

³⁹⁸ Ibid. Cita de *Die Menschenerziehung* (1825).

punto fundamental, que se deriva de esto, es que la educación estética debe luchar, precisamente, contra la disgregación y separación (también planteado ya en Schiller) que provoca el mundo moderno. Es decir, que frente a la educación surgida como resultado de la modernidad, sustentada sobre el predominio de la razón (y luego sobre la filosofía del positivismo), y que proporciona una formación basada en los principios del utilitarismo inmediato, una educación completa debe combatir contra esa filosofía, para lo cual defiende una mayor apertura a aquellas facetas del ser humano que proporcionan una visión integral, de él mismo y del mundo. De esta manera, y a partir de esta idea de la reflexión en torno a las carencias de la modernidad, la educación estética entraría en contacto con diversas ideologías, y se integrarían los principios de esta en el pensamiento de los distintos autores.

Un ejemplo de esto es William Morris, quien supone una de las figuras de mayor importancia en la vinculación entre arte, educación y reforma social. El que fuera uno de los impulsores del movimiento de *Arts and Crafts* concibió una serie de principios asociados a las artes y a las denominadas artes menores cuyo objetivo final era el desarrollo de una nueva sociedad basada en la transformación del trabajo y de las condiciones de los trabajadores. Unido al socialismo a partir de 1883, ya antes de la adhesión a sus filas había ido desarrollando su propia teoría del arte, centrada en la relevancia de esta en la sociedad y muy influenciada por la figura y la obra de John Ruskin. De este tomó muchas de las ideas sobre la producción del arte, así como la crítica a la industrialización, de la cual surgirá su concepción de la educación estética. Tal y como entendía Ruskin la educación estética,

en su circularidad de producción de cosas bellas, educadora de la belleza del sentir, pensar y actuar, [esta se hacía] incompatible con la producción industrial, hecha a máquina y en serie, y con la estructura de la sociedad capitalista, en la que sus componentes ya no están en unas asociaciones con intereses comunes, sino en el conflicto surgido entre amos y proletarios³⁹⁹.

Siguiendo la estela de Ruskin, Morris quedaría así inscrito dentro de las líneas de pensamiento que interpreta la educación estética no como un lujo y una manera de distinción de las élites, sino, por el contrario, como una experiencia que proporciona libertad todas las personas y que es capaz de revertir las jerarquías, tanto económicas

³⁹⁹ En Cabanas, *Pedagogía estética*. p. 332. Cita: Assunto Rosario, “L’educazione estetica”.

como sociales. Junto con Schiller, Ruskin y Dewey, Morris formaría parte de aquellos proyectos filosóficos, artísticos y educativos cuyo entendimiento de la experiencia estética la hace estar involucrada en un cambio social; es más, la hace protagonista de dicho cambio social. Lo que une a estos autores, según explica Petts (citando a Guyer)⁴⁰⁰, es que entienden que la experiencia estética otorga una libertad que permite a los individuos sustraerse de la obsesión positivista por la utilidad y la finalidad (en el sentido de la funcionalidad más inmediata), pero sobre todo, que esta libertad no es tanto la libertad para la contemplación de la belleza sin preocupaciones, como la libertad para desarrollar su propia imaginación como individuos y sus capacidades cognitivas, para ganar conocimiento de ellos mismos y de los otros, y para imaginar nuevas maneras de vivir. Guyer reconoce en Morris dos puntos claves (relacionados entre sí): su vínculo entre arte y vida, y su entendimiento de la experiencia estética como “de desarrollo” (*developmental*) más que contemplativa.

El acceso a esta experiencia estética sería la marca personal de Morris y en donde se establecería el vínculo entre su teoría estética y su teoría política. Pues para Morris, la experiencia estética se produciría en una doble dirección: por parte del trabajador (que sería el generador de los objetos artísticos) y por parte del espectador (que sería el destinatario de tales objetos). En realidad, ambas vías coincidirían en un mismo individuo, pues de acuerdo con la ideología de Morris, todo individuo sería en realidad trabajador y espectador a la vez.

Toda la teoría artística de Morris, y a raíz de esta, de la educación estética, está basada en su concepción del *modo* de producción. Morris desarrolló una profunda (aunque en ocasiones confusa) teoría del trabajo y del ocio, en la que estaban integradas sus ideas sobre la industrialización y la división del trabajo en un amplio análisis de la relación entre ambos elementos; aunque comenzara a desarrollar su teoría sobre esta relación antes de comprometerse con el socialismo en 1883, su pensamiento maduro estuvo influenciado tanto por Marx como por Fourier⁴⁰¹, en quienes se apoyó para estructurar su

⁴⁰⁰ Jeffrey Petts, "Good Work and Aesthetic Education: William Morris, the Arts and Crafts Movement, and Beyond," *Journal of Aesthetic Education* 42, no. 1 (2008). Petts cita la obra de Paul Guyer, "History of Modern Aesthetics", in *The Oxford Handbook of Aesthetics*, ed. Jerrold Levinson (Oxford University Press, 2003).

⁴⁰¹ Ruth Kinna, "William Morris: Art, Work and Leisure," *Journal of the History of Ideas* 61, no. 3 (2000), p. 159. Esta autora plantea que "as a socialist Morris not only explicitly acknowledged two different conceptions of the relationship between work and leisure but also defended both of them simultaneously. On the one hand, recognizing the stressfulness of labor, he contrasted work with leisure and argued that leisure as free time was labor's reward. On the other hand, maintaining the pleasure to be derived from work, he defined leisure as voluntary or unforced production, comparable with labor and the fulfillment of desire." (ibid. p. 497).

"como socialista, Morris no solo reconoce explícitamente dos concepciones diferentes de relaciones entre trabajo y ocio sino que también defiende ambas simultáneamente. Por una parte, reconociendo lo estresante del trabajo, muestra la diferencia entre trabajo y ocio, y argumenta que el ocio como tiempo libre es la recompensa al trabajo. Por otro lado,

propia y específica teoría sobre el trabajo. Lo que Morris defendía ante todo era la necesidad de generar un trabajo no alienado, en unas condiciones sanas y agradables para los trabajadores, que serían la única manera en la que estos podrían alcanzar una auténtica dignidad y un verdadero placer y orgullo de vivir⁴⁰². Este trabajo debería estar por tanto alejado de la extrema división de tareas y de la industrialización propia de la Inglaterra de finales del XIX, cuyos daños Morris (morales, sociales, medioambientales) denunciaba constantemente en sus escritos, proponiendo a su vez un sistema, vinculado ya al final de su vida con el socialismo, que, aunque catalogado en numerosas ocasiones como utópico⁴⁰³, no deja de tener un enorme interés tanto como teoría del arte como por su contenido político. Un trabajo de estas características y en estas condiciones serían así el germen de una nueva sociedad, en la que la desalienación posibilitaría a los trabajadores desarrollar su propia e inherente creatividad. Como explica Petts, esta idea es la que también propuso Marx en *The German Ideology* (1846), al denunciar que era la extrema división del trabajo del sistema capitalista lo que alienaba al trabajador de su esencial naturaleza creativa; según esta teoría, en el sistema ideal no habría una categoría específica de artistas sino un despliegue de trabajadores creativos a través de cuya actividad se expresa su libre trabajo. Si bien Morris leyó tarde a Marx, esta teoría habría venido a confirmar su tesis del *good-work*, que estaría directamente relacionado con las condiciones no alienadas de producción, y en cuyas premisas basa su teoría del auténtico arte⁴⁰⁴. De esta forma, y tal y como continúa este autor, “as a consequence of this emphasis on a general mode of production, Morris’s theory of art is marked by inclusiveness regarding materials, methods and styles. Everything made under the right de-alienated conditions of production is beautiful and artful”⁴⁰⁵. Así, para Morris, es el *modo* de producción (no-alienado) lo que define algo como arte, más que un estatus determinado por las actividades específicas; de hecho, el proceso del modo de producción es *todo* dado que es dicho proceso lo que determina el valor estético, ya que los productos generados en condiciones alienadas de trabajo no pueden alcanzar ese grado⁴⁰⁶.

manteniendo que el placer se deriva del trabajo, define el ocio como producción voluntaria o espontánea (no obligatoria), comparable al trabajo y a la realización (satisfacción) del deseo”. (traducción propia).

⁴⁰² Ibid. p. 493.

⁴⁰³ Esta condición de utópico también generó desaprobación desde las propias filas de marxismo hacia la figura de Morris. Véase sobre este tema Ruth Levitas, “La educación del deseo: el redescubrimiento de William Morris,” *Desacatos*, no. 23 (2007).

⁴⁰⁴ Petts, “Good Work and Aesthetic Education: William Morris, the Arts and Crafts Movement, and Beyond.” p. 33.

⁴⁰⁵ Ibid. p. 34.

“como consecuencia de este énfasis en el modo general de producción, la teoría del arte de Morris está marcada por la inclusión en relación a materiales, métodos y estilos. Todo aquello realizado bajo adecuadas y desalienadas condiciones de producción es bello y artístico.” (traducción propia).

⁴⁰⁶ Ibid. p. 34-35.

La crítica moral, económica y estética que hace Morris al capitalismo⁴⁰⁷ integra así una teoría política y artística que entiende que la clave del trabajo no alienado es la transformación del mismo a través del arte⁴⁰⁸, pero que a la vez es este el que define la cualidad de lo artístico, y que es esto último lo que posibilita la educación y civilización de la humanidad, pues el propio Morris defendía que “«you cannot educate and civilise men without giving them a share in art», [y como explica Petts] where “art” is understood as good work and surroundings filled with its products –and when daily and common work is “ennobled”– that is, good.”⁴⁰⁹

Así pues, un trabajo no alienado permitiría el acceso a una educación estética a los trabajadores, que a su vez generarían productos que, en su calidad de cotidianos, favorecerían la misma educación estética de toda la población.

Factories would be made clean, spacious, light, and airy, and they would be set within green fields rather than concentrated in urban areas or «congeries of towns». Like Fourier (and Marx), Morris believed that they would also become *centers of education* as much as they were units of production. In the future factories would have «ample building for library, school-room, dining hall and the like». People would gather there not only to work, but in order to take part in «social gatherings» such as «musical or dramatic entertainment»⁴¹⁰.

Es por ello que la educación se convierte en el centro de estas fábricas (bien alejadas de los centros de producción de su época), al proveer una introducción a las potenciales capacidades de los niños y una educación continua a los adultos⁴¹¹; y a su vez el arte es visto como una necesidad, como explica el propio Morris cuando dice:

⁴⁰⁷ Levitas, "La educación del deseo: el redescubrimiento De William Morris." p. 203.

⁴⁰⁸ Kinna, "William Morris: Art, Work and Leisure." p. 503.

⁴⁰⁹ Petts, "Good Work and Aesthetic Education: William Morris, the Arts and Crafts Movement, and Beyond." p. 38. “«no se puede educar y civilizar a los hombres sin darles participación en el arte» [y como explica Petts] entendiendo el arte como el buen trabajo y como el entorno cubierto por sus productos –y cuando el trabajo común y cotidiano es ennoblecido, es decir, es bueno.” (traducción propia)

⁴¹⁰ Kinna, "William Morris: Art, Work and Leisure." p. 505. [Cursivas mías].

“Las fábricas se harían limpias, espaciosas, luminosas y aireadas, y estarían situadas entre verdes campos en vez de estar concentradas en áreas urbanas o en «aglomeraciones de pueblos». Como Fourier (y Marx), Morris creía que estas también se convertirían en *centros de educación* además de ser unidades de producción. En el futuro, las fábricas tendrían un «amplio edificio para biblioteca, escuela, comedor y esas cosas». La gente se reunirían allí no solo para trabajar sino también para formar parte de «reuniones sociales» tales como «entretenimientos musicales o teatrales».” (traducción propia).

⁴¹¹ John Freeman-Moir, "William Morris and John Dewey: Imagining Utopian Education," *Education and Culture* 28, no. 1 (2012). p. 29.

Now once more I will say that we well-to-do people, those of us who love Art, *not as a toy, but as a thing necessary to the life of man, as a token of his freedom and happiness*, have for our best work the raising of the standard of life among the people⁴¹².

Estando en contacto con el arte, a todos los niveles, entablando una convivencia con esta que implica tanto la observación como la práctica, se lograría la educación ideal de las personas. Morris plantea ya la necesidad del “hacer” para un buen “pensar”⁴¹³; es decir, la necesidad de integrar la actividad física (en todas sus formas) con la actividad de pensamiento. Es este mismo principio en realidad el que se percibe de su concepción de las artes y artesanías: el hacer, el buen hacer de los objetos es tan importante para la formación, desarrollo y bienestar de todas las personas como la actividad mental. Pero estas ideas en torno a la educación son, tal y como lo entiende Morris, inviables de realizar en el capitalismo, pues la educación bajo este sistema está necesariamente mediatizada por los valores económicos de este, es decir, por los ideales del beneficio y de la rentabilidad.

All this betokens that the end towards which our sham Society directs the means, 'education' is the one end which all its 'social' dealings are directed to, the sustaining and easy working of its usurpation of true Society. People are 'educated' to become workmen or the employers of workmen, or the hangers-on of the employers, they are not educated to become men. With this aim in view the conditions under which true education can go on are impossible. For the first and most necessary of them are leisure and deliberation; and leisure is a thing which the modern slave-holder will by no means grant to his slave as long as he grants him rations; when the leisure begins the rations end. Constant toil is the only terms on which they are to be had. Capitalism will not allow us the leisure, either for education or the use of it. Slave labour and true education are irreconcilable foes, for the latter means the continuous and duly balanced development of our faculties, whether in the school, the workshop, or the field, and how can that co-exist with the continuous, hopeless, mechanical drudgery of the man who whatever he produces will have all taken from him that exceeds a bare subsistence⁴¹⁴.

⁴¹² William Morris, "Art and Socialism," *Charla pronunciada ante la Sociedad Secular de Leicester (Inglaterra) el 23 de enero de 1884*. Disponible en <https://www.marxists.org/archive/morris/works/1884/as/as.htm>. Versión en español: <https://www.marxists.org/espanol/morris/1884/enero/23.htm> (1884). p. 7/12. [Cursivas mías].

“Quiero decir, una vez más, que la mejor esperanza que tenemos nosotros, las personas acomodadas, los que amamos el arte, no como un juguete, sino como algo necesario para la vida del hombre, como muestra de su libertad y de su felicidad, es la de elevar el nivel de vida del pueblo”. (traducción de <https://www.marxists.org/espanol/morris/1884/enero/23.htm>).

⁴¹³ Freeman-Moir, "William Morris and John Dewey: Imagining Utopian Education." p. 28.

⁴¹⁴ William Morris, "Thoughts on Education under Capitalism," *Commonweal (Volume 4, No. 129) 30 June 1888*. Reproduced in the informal education archives. [www.infed.org/archives/e-texts/william_morris_thoughts_on_education_under_capitalism.htm]. (1888). s. p.

Por ello, frente a este panorama y con tales necesidades, propone que, antes que nada, todas las personas deben poder realizar un trabajo, en primer lugar, que valga la pena (posicionándose en contra de la producción en masa de enseres innecesarios y de mala calidad generados tan solo por las necesidades económicas del sistema y que no aportan nada a los ciudadanos); en segundo lugar, que sea un trabajo agradable de realizar; y en tercer lugar (y para que esto último se pueda dar), que se realice bajo buenas condiciones (que no provoquen que el trabajo sea angustioso ni tedioso). En esto último es donde entraría su propuesta mencionada sobre la presencia del arte (entendida de manera amplia, como se ha visto) en la vida cotidiana y laboral de las personas, pues especifica que para esto, es necesario tener cubiertas las necesidades básicas, que serían: buenas viviendas, amplios espacios y orden y belleza general. Y así explica:

The second necessity is decency of surroundings: including (a) good lodging; (b) ample space; (c) general order and beauty. That is (a) our houses must be well built, clean and healthy; (b) there must be abundant garden space in our towns, and our towns must not eat up the fields and natural features of the country; nay I demand even that there be left waste places and wilds in it, or romance and poetry—that is Art—will die out amongst us. (c) Order and beauty means, that not only our houses must be stoutly and properly built, but also that they be ornamented duly: that the fields be not only left for cultivation, but also that they be not spoilt by it any more than a garden is spoilt: no one for instance to be allowed to cut down, for mere profit, trees whose loss would spoil a landscape: neither on any pretext should people be allowed to darken the daylight with smoke, to befoul rivers, or to degrade any spot of earth with squalid litter and brutal wasteful disorder⁴¹⁵.

“Todo esto indica que de los fines hacia los que nuestra farsante sociedad dirige los medios, la “educación” es el aquel al que dirige todos sus tratos “sociales”, el mantenimiento y el fácil funcionamiento de su usurpación a la verdadera Sociedad. La gente es educada para convertirse en trabajadores o en empleadores de trabajadores, o en parásitos de los empleadores, no es educada para convertirse en hombres. Con este objetivo a la vista, las condiciones bajo las cuales la verdadera educación puede realizarse son imposibles. La primera y más necesaria de ellas es el tiempo libre (el ocio) y la deliberación; y el tiempo libre es una cosa que el esclavista moderno no garantizará de ninguna manera a su esclavo mientras le garantice la ración; cuando comience el tiempo libre la ración terminarán. El constante trabajo es el único término en el que esta se tendrá. El capitalismo no nos permitirá el tiempo libre, ni para la educación ni para otro uso del mismo. El trabajo esclavo y la verdadera educación son rivales irreconciliables, ya que esta última significa el desarrollo continuo y equilibrado de nuestras facultades, ya sea en la escuela, en el taller o en el campo; y cómo puede esto coexistir con el constante, inútil, mecánico trabajo penoso del hombre que, produzca lo que produzca, le será arrebatado todo aquello que exceda la mera subsistencia.” (traducción propia).

⁴¹⁵ "Art and Socialism". s. p.

“La segunda necesidad es que exista un ambiente decente, lo que implica: a) Buenas viviendas b) amplio espacio c) orden y belleza general. Es decir: (a) nuestras casas deben estar bien construidas, deben ser limpias y saludables; (b) debe existir abundante espacio verde en nuestras ciudades, y nuestras ciudades no deben devorar los campos y el aspecto natural del campo; más aún, pido incluso que se dejen espacios abiertos y tierras vírgenes salvajes; de lo contrario, el encanto y la poesía -es decir, el arte-, morirán entre nosotros; (c) orden y belleza significan no solo que nuestras casas deben estar construidas de modo duradero y con propiedad, sino que deben también estar bien decoradas: que los campos que se dediquen al cultivo no se estropeen más de lo que se pueda estropear un jardín; por ejemplo, no

Con esta base es como construye su propuesta de sociedad utópica, narrada en su novela *News from Nowhere* (1890), cuyos principios, a pesar de haber sido juzgados tradicionalmente como no realistas o excesivamente idealistas (y por ello utópicos), contienen algunos de los estándares de bienestar adoptados en la actualidad y tenidos en cuenta a la hora de plantear desde cuestiones urbanísticas a educacionales.

Considered educationally, the end-in-view of utopian experience is “to build up the ornamental part of life—its pleasures, bodily and mental, scientific and artistic, social and individual—on the basis of work undertaken willingly and cheerfully, with the consciousness of benefiting ourselves and our neighbours by it.” In contrast to a patchwork of polluting factories, ill-designed urban and rural spaces and ugly houses [...], Morris describes an environment designed to sustain continuity and fulfillment in the activities and experience of children—places “of peace and rest, and cleanness and smiling goodwill.” In the twenty-first century this remains a relevant standard by which to judge spaces for children and adults in cities, towns, and the country⁴¹⁶.

Como resumen de esta parte, se podría decir que a partir de los ideales de la Ilustración, surge un pensamiento que entiende que, a través de una educación más amplia que aquella sustentada únicamente sobre la preeminencia de la razón, que potencie el desarrollo del espíritu y la sensibilidad estética y ética de los individuos, se va construyendo una idea sobre la educación estética que tendrá una gran influencia sobre la educación artística a nivel general (es decir, tanto a nivel de educación general como profesional). De hecho,

se permitirá que nadie pueda talar, por mero beneficio personal, arboles cuya pérdida perjudique un paisaje ni bajo ningún pretexto podrá nadie oscurecer la luz del día con humos, emponzoñar los ríos o degradar ningún lugar de la tierra con desperdicio inmundos o con ese desorden brutal y despilfarrador.” (traducción de: <https://www.marxists.org/espanol/morris/1884/enero/23.htm>).

⁴¹⁶ Freeman-Moir, "William Morris and John Dewey: Imagining Utopian Education." p. 30. Las dos citas de Morris son de *Useful Work versus Useless Toil* y *News from Nowhere* respectivamente. El primero disponible en William Morris, "Useful Work Versus Useless Toil," *Lecture delivered before the Hampstead Liberal Club at the Hollybush Assembly Rooms, Hampstead (1884)*. Available on <https://www.marxists.org/archive/morris/works/1884/useful.htm> (1883).

“Considerando educacionalmente, el objetivo final de la experiencia utópica es “desarrollar la parte ornamental de la vida—sus placeres, mentales y físicos, científicos y artísticos, sociales e individuales— con base en el trabajo emprendido voluntaria y jovialmente, con la conciencia de beneficiarnos nosotros mismos y nuestros vecinos por ello.” Contrastando con un patchwork de fábricas contaminantes, espacios urbanos y rurales mal diseñados y casas feas [...], Morris describe un entorno diseñado para mantener la continuidad y la satisfacción en las actividades y la experiencia de los niños —lugares “de paz y descanso, y pureza y sonriente benevolencia”. En el siglo veintiuno, esto continúa como estándar vigente a través de cual juzgar los espacios para los niños y para los adultos en las ciudades, los pueblos y en el campo.” (traducción propia).

formará el sustrato sobre el que se irán generando las distintas teorías sobre la educación artística a partir de principios del siglo XX, siendo concretamente William Morris una figura de especial relevancia, puesto que supone una referencia clave para Gropius y el proyecto de la Bauhaus. A partir de ese momento, las ideas más experimentales de la educación artística llevarán incorporada la filosofía schilleriana de la formación global e integral del individuo como fundamento de su felicidad e integridad en el mundo y en la sociedad. La formación artística específica, es decir, aquella orientada a la formación de artistas, incorporará así esta filosofía, y se entrelazará con la propia idea del artista, que, como se ha visto, se ha ido desarrollando hacia su forma moderna durante el siglo XIX. De esta forma, la figura del artista, que ahora implica una serie de cualidades y de características que van más allá (mucho más allá) de aquellas para las que la academia ofrecía formación, encuentra en estas teorías, fundamentada sobre el vínculo entre lo estético y lo ético, el camino a través del que desarrollarse como tal.

4.1.2 La educación del artista y las academias de arte

En lo que respecta a la educación artística profesional, entendida como la educación para formar artistas, trazar su trayectoria es trazar la de las academias de arte, cuyo desarrollo condiciona, además, el del rol del artista hasta bien entrado el siglo XIX. Aunque en esta breve presentación no se tratará en profundidad la historia de la Academia, sí se intentará marcar los hitos más importantes y las referencias de relevancia para la configuración de la figura del artista, de la tradición de la enseñanza artística y, por todo ello, del artista enseñante.

Como se ha visto en el capítulo anterior, la base de la figura del artista moderno tal y como se entiende hoy en día comienza en el Renacimiento y su desarrollo se sustenta en la relación que los artistas establecen, a partir de ese momento, con los gremios de los que habían dependido hasta entonces y con la nueva institución que surge como alternativa a ellos, la Academia; y, en consonancia a esto, con las relaciones que establecen con los actores políticos y económicos (a través del mecenazgo y después del

mercado) y con el mundo intelectual (en su relación con las artes liberales y su equiparación al nivel de la literatura y la poesía).

Pues bien, según va emergiendo la lucha de los artistas contra los gremios y su búsqueda de la independencia de estos, también cambia el sistema de la enseñanza artística, ya que, como explica Pevsner, “la nueva concepción de la posición social del artista implicaba necesariamente una nueva concepción de la educación artística”⁴¹⁷.

Antes de la Academia, el sistema de enseñanza estaba regido, como todas las esferas de la vida de los artistas, por el gremio. El esquema de aprendizaje en el gremio era el siguiente: el aprendiz, entorno a los trece años, comenzaba su período de aprendizaje bajo la tutela de un maestro, con quien generalmente vivía. A veces la familia del aprendiz pagaba al maestro por la manutención de este, y otras era el aprendiz el que recibía una paga del maestro por el trabajo. Después de dos a seis años de enseñanza, en los que aprendía todo lo necesario (por ejemplo, los pintores aprendían desde moler colores a preparar los fondos para dibujar y pintar), el aprendiz alcanzaba el grado de oficial, es decir, de artesano formado y reconocido por el gremio, con permiso para tener taller propio. Tras varios años como oficial, podía alcanzar el grado de maestro, que era otorgado por el gremio local tras una prueba o examen, normalmente una obra (la «obra maestra»), y, de esta manera, podía tener aprendices bajo su mando⁴¹⁸.

Frente a esto, los artistas renacentistas, en su idea del nuevo papel del artista (como se ha visto en el capítulo anterior), plantearon la necesidad de cambiar la enseñanza de las artes en un modelo más acorde a sus nuevos ideales. Establecen así la diferenciación entre las artes, necesitadas de una serie de principios y normas conformes al nuevo modelo, y las artesanías, cuya educación podía continuar encajando con el modelo del gremio, ya que entraba en otra categoría. La desvinculación de la artesanía coincidía con la búsqueda de la elevación del estatus de las artes plásticas en el ideal de alcanzar el de las artes liberales. En su clásico estudio, que continua siendo una gran referencia, Pevsner explica:

La artesanía tratada como labor despreciable, la pintura como ciencia. Estos dogmas debían de influir forzosamente y con gran fuerza en la situación social del artista, si se lograba que fueran aceptados por su público. Y así como los artistas tal vez no hubieran sido capaces de alcanzar su objetivo, el éxito estaba asegurado por la ayuda de los escritores contemporáneos. Los humanistas, porque creían que había sido lo habitual en la Antigüedad, empezaron a alabar los trabajos de arte individuales y a los artistas, hasta

⁴¹⁷ Nikolaus Pevsner, *Las academias de arte* (Madrid: Cátedra, 1982). p. 37.

⁴¹⁸ Arthur D. Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. (Barcelona: Paidós, 2002). p. 47 y Pevsner, *Las academias de arte*. p. 38.

grados incompatibles con la tradición medieval de la pintura y la escultura, como artesanías que de ninguna fortuna estaban una por encima de la otra (Petrarca, Villani, Facius, etc.) Así, ya durante el Quattrocento, las ataduras que vinculaban al artista con su clase se aflojaron por todas partes y la actitud de Leonardo Sforza hacia Leonardo era muy similar a la que tenían ellos mismos u otros príncipes contemporáneos hacia los poetas y estudiosos de sus cortes⁴¹⁹.

De esta forma, y a imagen de la academia humanista florentina de Marsilio Ficino, cuyo modelo se seguía por otras ciudades de Italia, se crearon las primeras academias de arte. Aunque hay indicios de que Leonardo da Vinci tuviera una academia, (que, por otro lado no habría sido más que un cenáculo o un lugar de reunión, igual que las primeras academias humanistas), es la *Accademia del Disegno* de Florencia, fundada por Lorenzo de Medicis por consejo de Giorgio Vasari en 1563, la primera academia de arte como tal⁴²⁰. Presidida por el príncipe, influida por las ideas de Leonardo, de Alberti y de Vasari, y con sus reglas establecidas desde su fundación, su desarrollo es desigual, pero con ella se crea la institución que servirá de modelo para otras academias, tanto dentro como fuera de Italia, que, como esta, tendrán una “doble vertiente educativa e investigadora, como centro de formación de las futuras generaciones de artistas y como centro de reunión y debate”⁴²¹ de los artistas y eruditos. Pero también social y político, pues la academia actuó desde un primer momento a modo de plataforma tanto para la identificación de los artistas con las artes liberales y para el alejamiento de los gremios (ascenso social), como para lograr un mantenimiento de las relaciones entre los artistas y los poderes políticos y económicos (el sistema de mecenazgo). Tras Florencia, se fundó en 1593 la Accademia di San Luca de Roma, bajo los auspicios del cardenal Borromeo, y por la misma época los hermanos Caracci fundaron la academia de Bolonia, de carácter privado, un modelo que también se fue extendiendo por Italia a finales del XVI y principios del XVII⁴²².

⁴¹⁹ *Las academias de arte*. p. 36.

⁴²⁰ Ibid.

⁴²¹ Ricardo Marín Viadel, "Enseñanza y aprendizaje en bellas artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea," *Arte, Individuo y Sociedad* 9 (1997). p. 61.

⁴²² Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. p. 60.



Imagen 14: Enea Vico. *La Academia de Baccio Bandinelli*, c. 1544. Grabado. The Metropolitan Museum of Art.
 Fuente: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/358113>

En lo que respecta a la enseñanza, frente al modelo del gremio, en el que los aspectos educativos y laborales estaban mezclados, y que, dado que entraban dentro de la categoría social de los oficios manuales, la práctica y la experiencia eran el único requerimiento para la formación, el sistema de la academia tenía un planteamiento acorde a la consideración de la pintura y escultura como arte (o como ciencia, como en el caso de Leonardo para la pintura, cuyas ideas sobre la perspectiva, planteadas en su *Tratado de la Pintura* se mantuvieron durante largo tiempo como tema de estudio y debate en las academias de arte⁴²³), y por lo tanto, como actividad basada en reglas racionales y en conocimiento teórico⁴²⁴.

El proceso de aprendizaje e investigación debía desarrollarse en torno a dos grandes ejes: Por un lado, el conocimiento científico que fundamentaba la creación artística: la geometría, la perspectiva, la anatomía, la teoría de las proporciones, etc. Por otro, la práctica del dibujo como fundamento de la pintura y la escultura, comenzando por la copia de los dibujos de los mejores maestros, pasando por el dibujo del natural como ejercicio formativo clave, para finalizar con la invención de nuevas composiciones⁴²⁵.

De esta manera, los artistas renacentistas lograron adaptar la enseñanza artística a las necesidades de su tiempo y de su nuevo estatus, el cual aspiraban a mantener también a través de esta, con la academia como bastión del nuevo artista, vinculado al conocimiento teórico y al mundo intelectual de las artes liberales, y alejado de su antigua consideración de artesanía.

El artista renacentista había entrado en el escenario europeo. Había llegado la hora de admitir a la pintura, la escultura y la arquitectura en el círculo de las artes liberales. Para alzar las artes visuales del nivel de lo mecánico al de las artes liberales había que proporcionarles una sólida base teórica, y el primero y más importante paso en esta dirección lo dio Alberti. Con el acceso de las artes visuales al círculo de las artes liberales, cosa que habían suplicado los artistas de los siglos XV y XVI en palabra y en pintura, el artista ascendió de obrero a intelectual. Ahora su profesión se equiparaba a la poesía y a las ciencias teóricas. Para el artista emancipado los viejos gremios artesanales eran una supervivencia anacrónica⁴²⁶.

⁴²³ Inmaculada López Vílchez, "Cómo pintar el aire. Fundamentos científicos de la perspectiva atmosférica," *Arte, Individuo y Sociedad* 27, no. 2 (2015).

⁴²⁴ Ricardo Marín Viadel, "Enseñanza y aprendizaje en bellas artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea," *ibid.* 9 (1997). pp. 58 y 61.

⁴²⁵ *Ibid.* p. 61, citando a Pacheco, Francisco. (1990): *El arte de la pintura*. (Bassegoda i Hugas, Honventura. Ed.) Madrid: Cátedra. (Manuscrito original concluido en 1638).

⁴²⁶ Wittkower and Wittkower, *Nacidos bajo el signo de Saturno*. p. 26.



Imagen 15: Lección de dibujo en el estudio del artista, por Odoardo Fialetti. Grabado. En *Il vero modo e ordine per disegnar tutte le parti e membra del corpo humano*, 1608.
Fuente: <https://archive.org/details/lepartidelcorpo00fialet/page/n1>

El modelo de las academias italianas se fue implantando en otros lugares y consecuentemente lo hicieron sus principios estético-educativos, basados en el canon clásico y en los textos de Vitrubio y Alberti⁴²⁷, y perpetuando para los próximos dos siglos un patrón en el que “la enseñanza había reducido el arte a un conjunto de reglas absolutas fundadas en la autoridad indiscutida de los genios del arte del alto Renacimiento”⁴²⁸.

Con los cambios políticos que se fueron produciendo en el siglo XVII, el centro de poder se trasladó a Francia, en donde además estaba concentrado en la figura del monarca absoluto, siendo Luis XIV la personificación de este modelo político. Así, mientras que en el panorama italiano la división del territorio en distintos principados, regidos desde ciudades poderosas económica y políticamente y competentes entre sí, produjo una serie de variadas academias de arte (auspiciadas por los príncipes correspondientes o bien privadas), el modelo francés, basado en el centralismo y en la concentración de poderes propios de la monarquía absoluta, estuvo sustentado en la Academia de París. La Academia de Arte (1648), igual que las demás academias, establecidas a mediados del XVII, actuaban como canales para representar y perpetuar el poder y la gloria de Luis XIV y para construir una imagen del monarca acorde a sus ambiciones y aspiraciones políticas. Las artes eran auspiciadas y utilizadas por el aparato estatal como estrategia para la demostración del liderazgo de Francia en todos los aspectos, tanto económicos como culturales, y así, “el arte en Francia era propaganda política en el mismo sentido que el arte de la Contrarreforma era propaganda para la Iglesia”⁴²⁹. Como explica Efland, la Academia francesa se fundó durante el reinado de Luis XIV tras décadas de lucha contra los gremios de París, y con esto, los artistas pasaron a formar parte del aparato estatal, erigiéndose la Academia como la institución gerente de todos los aspectos de la producción artística: dictaba normas y leyes de obligado cumplimiento para sus miembros (todos los pintores de la corte debían serlo) y regía los cánones estéticos.

Charles Lebrun (primer pintor del rey, director de la academia y figura clave en su creación), así como algunos de sus seguidores, establecieron las pautas de la enseñanza académica, basadas por lo general, y siguiendo la filosofía cartesiana propia del siglo XVII, en las reglas de la razón. Según explica Pevsner⁴³⁰, los criterios para valorar las obras artísticas (de Freart de Chambray, similares a los de Lebrun) eran: la invención, la

⁴²⁷ Macdonald, *The History and Philosophy of Art Education*. p. 41.

⁴²⁸ Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. p. 61.

⁴²⁹ Ibid. p. 63.

⁴³⁰ Pevsner, *Las academias de arte*. p. 75.

proporción, el color, la expresión y la composición. También se establecieron las jerarquías de los géneros pictóricos: en lo más bajo, los bodegones; luego los paisajes; después las pinturas de animales (pues llevan seres de vida superior); por encima de estos los retratos (siguiendo esa lógica, la vida humana es superior a la vida animal); y en lo más alto, el género histórico, pues en este se recogían los grandes episodios de la humanidad, y con ellos se representan sus grandezas. Esto es de especial relevancia, teniendo en cuenta que, desde la perspectiva de la Academia y del estado, la pintura debía tener un valor didáctico, una capacidad de mostrar lo más elevado del espíritu humano para servir de referencia y de ejemplo, como se verá en el siguiente epígrafe.

Las materias teóricas se realizaban en la academia, así como el dibujo al natural (la academia tenía el monopolio del dibujo del desnudo), mientras que otras actividades más prácticas se realizaban en los talleres de los profesores académicos, mezclándose este sistema en cierta medida con el gremial⁴³¹. Así pues,

en las Academias no se enseñaba a pintar, no se enseñaba al menos la técnica de la pintura; pretendían imponer una norma en el gusto, unificar el estilo, y esto lo conseguían interviniendo en los primeros pasos del aprendizaje del dibujo, a base de repetir formas estereotipadas e impartiendo unas clases teóricas, que grabaran en los alumnos la norma. Alcanzados estos objetivos en la primera fase, el resto se podía aprender en el taller⁴³².

Esto es un punto de gran importancia, pues a partir de este sistema se generaba no solo la formación en pintura o escultura⁴³³ de los futuros artistas, sino también el tipo de relación que iba a forjarse entre maestros y discípulos, que iría más de acuerdo con el modelo antiguo que con el teóricamente académico. Mientras que en la Academia y bajo su régimen específico se proporcionaba la formación en dibujo y en materias intelectuales, con profesores que rotaban mensualmente (con el objeto de no implantar un estilo personal en los alumnos), el resto de la formación permanecía “descentralizada y sin sistematizar”⁴³⁴: los estudiantes entraban en el estudio de un maestro en donde su educación estaba vinculada a sus necesidades, formando así un cuerpo colaborativo que actuaba tanto en la formación de los discípulos como en el desarrollo de las obras del

⁴³¹ Efland, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. p. 65.

⁴³² Margarita Moreno de las Heras, "El pintor: el taller, la academia y el estudio," en *La formación del artista: de Leonardo a Picasso. Aproximación al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las Bellas Artes*, ed. Juan Carrete Parrondo (Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1989), p. 58-59.

⁴³³ Para el caso específico de la formación en escultura véase José Manuel Matilla, "El escultor: el modelo, la técnica y la idea," *ibid.*

⁴³⁴ Crow, *Emulación: la formación de los artistas para la Francia revolucionaria*. . p. 30.

maestro. Así, los alumnos principiantes se encargarían, en un estudio de pintura, de tareas tales como moler los pigmentos, mientras que los más avanzados tenían tareas más importantes, tales como pasar los dibujos al lienzo, pintar los fondos o acabar partes del cuadro; pero en cuanto a este tema había tantos métodos y enfoques para la enseñanza como estudios⁴³⁵. En cualquier caso, la vida del estudio, en donde maestro y discípulos convivían, implicaba el desarrollo de una relación más cercana que podía tornarse en familiaridad y amistad (tanto cuanto en feroz competencia entre los propios alumnos), del que el caso del estudio de David es paradigmático: como explica Crow⁴³⁶, la relación que estableció con algunos de sus discípulos, como Drouais y Girodet, se tornó en un vínculo profesional y personal que propició la formación de un grupo específico, que casi se podría denominar ideológico, y cuyos integrantes tuvieron, como su maestro, una visión concreta del arte en abierto desafío a las normas académicas, y que fueron capaces, en el contexto de la revolución, de propiciar un nuevo tipo de relación entre el artista y la sociedad.

Además de los fundamentos didácticos mencionados, que, sin modificaciones sustanciales a lo largo de los años, se fueron reflejando a través de la publicación de distintas ediciones de las normas, la Academia tenía un sistema de premios, de los cuales el de mayor importancia era el *Prix de Rome*. Este consistía en una beca de cuatro años en la Academia de Francia en Roma, fundada en 1666 por Colbert, y su objetivo no era otro que el de mantener la política mercantilista francesa, aplicada en este caso a la producción cultural.

De la misma forma que se deseaba que los trabajadores franceses fueran capaces de producir en suelo francés y para el consumo francés cristal veneciano, encaje veneciano, paño inglés, cuero alemán y cobre de forma que no se fugara el capital fuera del país, el Renacimiento y la Antigüedad romana debían de hacerse accesibles también a la gente de París por las obras de los estudiantes de Roma⁴³⁷.

Como se ha comentado anteriormente, el sistema de la academia de París fue el dominante en toda Europa, influyendo sobre las academias previas pero sobre todo actuando como modelo de las academias que se crearon después. El siglo XVIII, que implantó en toda Europa la moda por cultura francesa, hizo lo propio con la academia: la academia francesa

⁴³⁵ Ibid.

⁴³⁶ Ibid.

⁴³⁷ Pevsner, *Las academias de arte*. p. 77.

sería, hasta su crisis en el siglo siguiente, el modelo general de educación artística superior.

Pero el primer romanticismo del *Sturm und Drang*, cuyas ideas comenzaban a campar por Europa, no compartía los ideales de la academia y, como se ha visto, se comenzó a invocar el nombre del genio frente a las reglas y normas racionales de un arte que, según esta nueva perspectiva, dejaba de serlo al estar sometido a un lo que consideraban un absurdo control por parte de la academia. Y todos aquellos que compartían la visión romántica y el significado que esta atribuía al arte, “aborrecían lo que se estaba haciendo en su época para organizar el arte y la educación artística. «¿Acaso esperáis encontrar algún entusiasmo allí donde impera el espíritu de las reglas académicas?», [escribía] Schiller en una carta de 1783”⁴³⁸.

Estas ideas eran compartidas por numerosos (cada vez más) artistas y literatos, que se sentían atraídos por las posibilidades creativas del romanticismo y por su espíritu de libertad y que veían que con esto, como se ha visto en el capítulo anterior, se les abrían nuevas vías expresivas y un nuevo rol como artistas.

Con la Revolución francesa, la Academia se vio como un elemento propio de la época anterior, vinculada con la aristocracia y la monarquía, y fue sustituida por un órgano específico dentro del nuevo organismo republicano del *Institut de France*, que asumió sus antiguas atribuciones. Pero a pesar de los cambios administrativos a los que se vio sometida durante y después de la Revolución, con lo que respecta al currículum no hubo modificaciones significativas, y el sistema antiguo continuó aplicándose: ejercicios de dibujo en la academia, cursos de materias teóricas y enseñanza práctica en los talleres, todo ello insertado en el tradicional sistema de premios y competición. Aun así, se añadieron algunos cursos, como historia antigua, y se incluyeron en los concursos las categorías de paisaje y de boceto de composición⁴³⁹.

En cualquier caso, la Academia continuó en toda Europa, y siguiendo el modelo francés, como sistema de enseñanza, de representación social para los artistas y de conector entre estos y los poderes políticos, sociales y económicos durante todo el siglo XIX, a la vez que se vio cada vez más cuestionada por las nuevas ideas y perspectivas alentadas, desde el pensamiento romántico, en torno a todos estos aspectos.

⁴³⁸ Ibid. pp. 132-133.

⁴³⁹ Albert Boime, *The Academy and French Painting in the Nineteenth Century* (London: Phaidon, 1971). p. 8.



Imagen 16: *A male nude seated before a life class at the Royal Academy in London.* Aquatint by J. Bluck after T. Rowlandson and A.C. Pugin, 1808. Wellcome Collection.
 Fuente: <https://wellcomecollection.org/works/ttv26dqf>

Tanto los valores que representaba a nivel social (un artista vinculado con un sistema anticuado, al que proporcionaba imágenes para su propia afirmación) como el modelo educativo sobre el que se sustentaba fueron sistemáticamente cuestionados a lo largo de todo el siglo, acentuándose a partir de la segunda mitad para culminar con un colapso irrecuperable en las vanguardias. Las críticas hacia el modelo pedagógico de la Academia se fundamentaban principalmente en el rechazo al método de la copia, de importancia fundamental dentro del sistema académico, pues no solo precedía al dibujo del natural, sino que se mantenía a lo largo de toda la enseñanza (incluso en los becados para Roma, que tenían que realizar constantemente copias de obras clásicas). Pero también a la necesaria anulación que este sistema ejercía sobre la creación y el espíritu individual, algo

que, desde el pensamiento romántico, hacía que se volviera incompatible con el verdadero arte. El poeta Heinrich von Kleist expresaba, en su *Carta de un joven poeta a un joven pintor*, un modo de pensar que perduraría a lo largo de todo el siglo y continuaría en el siguiente:

A nosotros, poetas, nos resulta del todo incomprensible que vosotros, pintores, cuyo arte es tan infinito, os decidáis a sacrificar años enteros ocupándoos en copiar las obras de vuestros grandes maestros. Los profesores, cuyos cursos frecuentáis en la escuela, no toleran, decís, que llevéis vuestras fantasías a la tela antes de que sea tiempo para ello. Si nosotros, poetas, nos hubiésemos encontrado en vuestro caso, antes habríamos azotado nuestras espaldas con infinitos latigazos que satisfecho esa prohibición atroz. De forma irresistible se habría agitado en nuestro pecho la imaginación, y nosotros, fueran lo que fuesen nuestros inhumanos profesores, tan pronto como hubiéramos sabido que se pinta con la brocha y no con el palo del pincel, aprovechando la noche habríamos cerrado secretamente la puerta a ese desfile de difuntos para aventurarnos en la inventiva. Es, pues, nuestra opinión, que aunque la fantasía se halle en vuestro ánimo, parará de forma inexorable en el suelo, empujada por esa sumisión sin límites a que os condena el copiar en salas y galerías. [...] ¡Por todos los demonios!, ¡la tarea no es ser otro, sino vosotros mismos, hacer visible por el dibujo y los colores lo más propio e íntimo de vosotros! [...]

[...] ⁴⁴⁰

4.1.3 El papel didáctico del arte: Academia, Estado y ciudadanía

Como se ha comentado, la Academia no solo se encargaba de la educación para los artistas, sino que también se ocupaba de que el arte que allí se producía cumpliera una labor didáctica a nivel social. Al igual que desde las monarquías absolutas se había potenciado, a través del sistema de mecenazgo y de los encargos reales, un tipo de arte que representara los valores del sistema político (a través de las imágenes de las glorias del reino, o de su poderío, o de cualquier tipo de representación que afianzara el statu quo del sistema, siendo el caso de Luis XIV el más paradigmático) como medio para generar una imagen acorde a la doctrina oficial, a lo largo del XIX, a pesar de los cambios de

⁴⁴⁰ Heinrich von Kleist. *Carta de un joven poeta a un joven pintor* (1810). En Javier Arnaldo, ed. *Fragmentos para una teoría romántica del arte* (Madrid: Tecnos, 1987). p. 92.

regímenes políticos en todos los países de Europa, el papel del arte oficial, representado por la Academia, mantuvo esas premisas. El sentido didáctico del arte se potenció tanto en los círculos monárquicos como en los republicanos, pues ambos buscaban a través de esta herramienta una forma de construir sus imágenes, símbolos con los que la sociedad se identificara, y con ello, los individuos se entendieran como ciudadanos o súbditos de determinado régimen o nación. Con el progresivo desarrollo de los nacionalismos y del liberalismo, esta tendencia continuaría, siendo el género histórico el favorito por su capacidad didáctica y ejemplar.

Como explica Patricia Mainardi, en el caso de Francia se defendió, a lo largo de las distintas repúblicas, un papel público y didáctico para las artes.

The Republican program for art throughout the century repeatedly claimed for it a didactic and public role. In 1799 this role was defined as follows:

“State authority can put conditions on its gifts, and in fact it ought to do so. If it encourages history painting and statuary, it is actually because it expects these arts to provide the settings for national festivals and decadary temples; it is because these eloquent and tangible signs should especially inform the citizen, from the palace to the farm cottage, of his glory, of his duties, and of public or private virtues, by either recalling fine actions or immortalizing the deeds of great men”.

By the Third Republic, the Republican aesthetic program emphasized education more than duty, as can be seen in an 1875 report to the Chamber of Deputies on the fine arts:

“Their right to State protection is recognized not only because they provide exquisite and rare pleasures for some delicate souls but also because they truly fulfill a general need, in developing in the entire country the feeling and love of beauty, which a nation cannot ignore without risking both the progress of its civilization and its glory”⁴⁴¹.

El papel de la pintura histórica como herramienta didáctica y como parte de la política cultural de los estados continuó durante el XIX, y, aunque en inicio fue ampliamente defendido durante la Revolución, se convirtió, según se ha visto, en un elemento de

⁴⁴¹ Mainardi, *The End of the Salon. Art and the State in the Early Third Republic*. p. 12.

“El programa republicano para el arte a lo largo del siglo reclamó repetidamente para esta un rol didáctico y público. En 1799 este rol se definía de la siguiente manera: «La autoridad del estado puede poner condicionantes a sus dones, y de hecho debería hacerlo. Si este incentiva la pintura y la estatuaria histórica, es precisamente porque se espera que estas artes proporcionen el escenario para los festivales nacionales y para los templos decadarios; es porque estos signos elocuentes y tangibles deben informar especialmente al ciudadano, desde el palacio hasta la granja rural, de su gloria, de sus deberes, y de las virtudes públicas o privadas, tanto recordando grandes acciones como inmortalizando las hazañas de los grandes hombres». En la Tercera República, el programa estético republicano enfatizaba la educación más que el deber, como se puede ver en un informe de 1875 para la Cámara de Diputados sobre las bellas artes: «Su derecho a la protección del Estado es reconocida no solo porque proporcionan placeres exquisitos y excepcionales para algunas almas delicadas sino también porque satisfacen una verdadera necesidad general al desarrollar en todo el país el amor por la belleza, la cual no puede ser ignorada por una nación sin arriesgar así el progreso de su civilización y su gloria»”. (traducción propia).

carácter tradicional defendida principalmente por la Academia y por los círculos conservadores. Como sigue explicando esta autora,

The classical purpose of art espoused by the Academy and implicit in history painting and the long-interval exhibition was to educate, and its habitus was the church, the public monument, the museum, or aristocratic private gallery. Contrasted with this was the bourgeois penchant for art as interior decoration or commodity: its habitus would be, according to the conservatives, the bazaar, the marketplace, the boudoir, and the annual Salon. In reality, however, it was the bourgeois living room and, as capitalism developed, the auction house and commercial art gallery⁴⁴².

La pintura histórica y su papel fundamental en el sistema de la Academia fue sin embargo incapaz de mantenerse como género superior a raíz de las grandes transformaciones que se estaban produciendo y del cambio del sistema de mecenazgo al mercado privado, de los salones a las galerías y, en fin, del paso de la sociedad del antiguo régimen a la de la burguesía y el capitalismo. El papel didáctico del arte se mantendrá sin embargo en diferentes vertientes y maneras auspiciado por diversos estados y regímenes, formando parte de su política cultural, ya fuera a nivel interno o internacional, y, aunque este es un tema que excede los objetivos de este trabajo y no se va a tratar aquí, conviene tenerlo en cuenta como parte fundamental del sentido didáctico de las artes y de la importancia de este pensamiento en distintos niveles.

⁴⁴² Ibid. p. 27-28.

“El propósito clásico del arte apoyado por la Academia e implícito en la pintura histórica y en la exposición de largo intervalo, era educar, y su habitus era la iglesia, el monumento público, el museo o la galería privada aristocrática. En contraste con esto, estaba la inclinación burguesa por el arte como decoración interior o mercancía: su habitus sería, según los conservadores, el bazar, el mercado, el boudoir y el Salón anual. En realidad, fue el salón (sala de estar) burgués y, según se desarrollaba el capitalismo, la casa de subastas y la galería comercial.” (traducción propia).

4.2 Enseñanza artística y modernidad: el artista moderno y el cuestionamiento de la academia

Los nuevos planteamientos pedagógicos que desde finales del siglo XVIII se estaban proponiendo, principalmente a partir de las ideas de Rousseau y de Pestalozzi, tuvieron como efecto un progresivo cuestionamiento de las formas tradicionales de enseñanza. Este pensamiento, que entendía al niño no como un ente a civilizar sino como un ser cuya propia naturaleza tenía un valor y que por ello esta debía ser respetada durante el proceso educativo y no anulada (a través de las metodologías e ideales mencionados anteriormente), perseguía generar un nuevo modelo de educación adaptado tanto a las necesidades del niño como a los nuevos tiempos, en un proceso en el que las ideas, canales e instituciones tradicionales fueron sometidos a un continuo cuestionamiento y a un paulatino descrédito.

Esa crítica a los modelos tradicionales de educación coincidía con el que, en otro nivel, se estaba produciendo dentro del terreno artístico ante la Academia, pues ambos tenían su origen dentro de las mismas corrientes del pensamiento romántico, y ambos buscaban una educación que no anulara la predisposición y la individualidad (del niño en el caso de la educación escolar o del artista en el caso de la educación artística profesional), sino que proporcionara las herramientas para desarrollarla. Es decir, se fue generando una desacreditación de los canales tradicionales de la educación, que, en el caso de la educación artística de las Academias coincidió además, a partir de la segunda mitad del XIX (por provenir del mismo pensamiento), con el descrédito del tipo de arte que se enseñaba y con el modelo de artista que generaba.

Pues bien, lo que el romanticismo cuestionaba del academicismo, las vanguardias lo harían mucho más, como se ha visto en el capítulo anterior, pues formaba parte del programa general de estas la “dialéctica de la confrontación”⁴⁴³, que por lo general encontró en la Academia el elemento más representativo y el símbolo de todo aquello que deseaban cambiar o destruir desde su movimiento, planteando frente a aquel nuevos modelos de praxis vital y artística.

Dentro de algunos de los artistas vinculados con el pensamiento y las tendencias de vanguardias, se generó un interés específico hacia los aspectos educativos, algo lógico

⁴⁴³ Brihuega, "Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias." p. 229.

teniendo en cuenta que gran parte de estos movimientos estaban enraizados en un pensamiento que buscaba un cambio y una transformación de la humanidad tanto a nivel artístico como a nivel político, social y espiritual⁴⁴⁴. Siguiendo esta visión, estos artistas ampliaron su interés desde la creación y la producción artística hacia las nuevas formas a través de las cuales esto se enseñaba, es decir, hacia los procesos creativos en sí, y vieron estas enseñanzas como un valioso instrumento de desarrollo humano a nivel global⁴⁴⁵. Es de esta línea de pensamiento de la que partieron los artistas que participaron en la creación y desarrollo de la escuela de la Bauhaus, que se verá más adelante. Muchos de estos artistas conocían y estaban influidos por las ideas sobre la educación que se habían ido desarrollando a lo largo del siglo XIX⁴⁴⁶ y así entendían que la interacción entre arte y educación podía generar nuevas vías de conocimiento en el mundo moderno, y el valor del arte de vanguardias como exploración de este hizo que a su vez generara interés no solo dentro de la educación artística sino también de la general⁴⁴⁷.

Pero en muchos otros casos, en cuanto a la educación artística en sí, gran parte de los artistas vanguardistas no propusieron concretamente un modelo alternativo de enseñanza para las artes, y hasta la llegada de la Bauhaus, que integrará la propia pedagogía de las artes como parte fundamental de su entendimiento de las mismas, no habrá un proyecto específico que enlace el pensamiento de vanguardias con la educación artística. Sin embargo, aunque dentro de su ideario no plantearan específicamente el tema de cómo enseñar el arte, se pueden encontrar diversas ideas en torno a esto a partir de las teorías generales del arte que idearon, y cuya manifestación se produjo a través de textos y publicaciones. Y también, (y retomando los conceptos anteriormente mencionados sobre educación estética), al papel del arte para la formación del espíritu, tanto a nivel individual como social. Es resumen, se podría decir que en general todas las vanguardias, y siguiendo como se ha comentado las líneas del romanticismo, plantearon un cuestionamiento sistemático del sistema de enseñanza académico, mientras que determinaron el arte como valor indiscutible para la formación del espíritu y del pensamiento humano moderno.

⁴⁴⁴ Jo Alice Leeds, "Romanticism, the Avant-Garde, and the Early Modern Innovators in Arts Education," *Journal of Aesthetic Education* 19, no. 3 (1985). p. 76.

⁴⁴⁵ Ibid.

⁴⁴⁶ Sobre el trabajo de los artistas Franz Cizek en educación de las artes plásticas y visuales, Emile Jacques-Dalcroze en música o Rudolf Laban en danza véase ibid.

⁴⁴⁷ Eulàlia Colledemont Pujadas, "Pedagogía estética y vanguardias artísticas," *Revista Española de Pedagogía* 56, no. 210 (1998).

Retomando entonces la división anteriormente planteada para distinguir entre las diversas vertientes del pensamiento sobre educación y artes, se pueden distinguir algunas ideas dentro de los movimientos de vanguardias en relación a la enseñanza profesional del arte y al arte como fuente de educación estética.

Sobre lo primero, como se comentaba, muchos artistas, al identificar la enseñanza profesional del arte con la Academia y su modelo, rechazaban directamente toda relación entre el arte moderno (o del arte tal y como era entendido desde su perspectiva) y su enseñanza. En el caso de algunos de ellos, entre quienes seguía teniendo gran importancia el concepto del genio, rechazaban además la idea de que el arte fuera enseñable, pues entendían que toda forma de educación era una anulación del individuo y un impedimento para el propio desarrollo del genio. El caso del futurismo fue particularmente adepto a esta idea, y es bien conocida su diatriba contra la academia, los profesores o los museos, y todo aquello tradicionalmente relacionado con la enseñanza fue vilipendiado desde los distintos manifiestos redactados y difundidos por sus integrantes. Frente al modelo (pasado) de creación y difusión del conocimiento artístico, desde el futurismo se defendía la invención pura, el producto innato del genio individual y el aprendizaje a través de la acción en la vida real⁴⁴⁸.

Otros movimientos de vanguardias, sin una producción textual tan abundante como la del futurismo, no encuentran tan abiertamente expuestas sus ideas ni los principios pedagógicos o los fundamentos de estos, aunque se pueden identificar algunos indicios a raíz de su pensamiento general. En el caso del dadaísmo (que, aunque no alcanza la producción textual del futurismo también cuenta con un buen número de escritos), su rechazo a la academia y el paroxismo al que lleva su anti-teoría conduce a una negación del mismo arte (anti-arte)⁴⁴⁹, por lo que una educación del mismo no podría tener lugar. Frente a esto se entiende que el arte, y en esto coincidiría con el futurismo, formaría parte de la vida y se haría actuando, a través de la transgresión de los valores normativos, pero no para construir un nuevo mundo moderno (como los futuristas) sino con el objeto de dismantelar el sentido y reivindicar la matriz genuinamente absurda de lo humano. Para realizar esta labor, el arte sería el medio (y el fin, en una simbiosis similar al futurismo), por lo que, si bien no hay una teoría concreta sobre la educación artística, sí se proporciona, desde su entendimiento del arte, en qué medida este forma parte del

⁴⁴⁸ Véase en el capítulo anterior los apartados dedicados a Marinetti y el futurismo.

⁴⁴⁹ Brihuega, "Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias." p. 245.

mecanismo de cambio o reversión del sentido del mundo, y cómo el arte muestra tanto la necesidad de esos cambios como la forma de realizarlos. Así,

Hugo Ball, fundador del Cabaret Voltaire, cuna del Dadaísmo, señala el impactante efecto del arte, es decir, la conmoción emocional que provoca, como el mecanismo de apertura, como el golpe capaz de hacernos abrir los ojos, para el que el arte es «la ocasión y el método»⁴⁵⁰.

En esta línea, seguiría una vía similar al futurismo, en cuanto al arte como medio para mostrar, para enseñar a la sociedad todo esto, pero con un objetivo anti-institucional, es decir, con el propósito de no convertirse en una teoría sistematizada o en una doctrina estructurada.

Así nació DADA, de una necesidad de independencia, de desconfianza para la comunidad. Aquellos que nos pertenecen conservan su libertad. No reconocemos ninguna teoría. Estamos hartos de las academias cubistas y futuristas: laboratorios de ideas formales. ¿Es que se hace arte para ganar dinero y acariciar a los gentiles burgueses? Las rimas suenan a la asonancia de las monedas y la inflexión resbala a lo largo de la línea del vientre de perfil. Todas las agrupaciones de artistas han desembocado en este banco cabalgando sobre diversos cometas. La puerta abierta a las posibilidades de arrellanarse en los cojines y en la comida⁴⁵¹.

La intención anti-reglamentaria es constante e intensamente proclamada en los poemas y manifiestos de Tzara, en donde suele insistir en el carácter anti-normativo de Dadá.

DADA es un microbio virgen

Dadá está contra la carestía de la vida

Dadá

sociedad anónima para la explotación de las ideas

Dadá tiene 391 actitudes y colores diferentes según el sexo del presidente

Se transforma –afirma– dice al mismo tiempo lo contrario –sin importancia– grita –pesca con caña.

Dadá es el camaleón del cambio rápido e interesado.

Dadá está en contra del futuro. Dadá está muerto. Dadá es idiota. Viva Dadá. Dadá no es una escuela literaria, aúlla⁴⁵²

⁴⁵⁰ J. Manuel Álvarez Junco, "Forma y transgresión: el discurso del arte," *Arte, Individuo y Sociedad* 28, no. 1 (2015). p. 97.

⁴⁵¹ "Manifiesto Dada, 1918". En Tristan Tzara, *Siete manifiestos Dada* (Barcelona: Austral, 2015). p. 14-15.

⁴⁵² "Dada, manifiesto sobre el amor débil y el amor amargo". XIII. En *ibid.* p. 56.

Por su parte, las vanguardias rusas, cuyos artistas se encontraban en su mayoría relacionados tanto con el futurismo como con el dadaísmo (generando diversas vertientes y variantes), continuaron esta línea de pensamiento pero, al estar vinculados en su mayor parte con los círculos revolucionarios y al implicarse la mayor parte de ellos en los acontecimientos sociales y políticos de la Revolución, muchos mantuvieron un pensamiento más comprometido a nivel social y, de ahí, también en lo relativo a la educación. Gran parte de las aportaciones de estos artistas se inscriben en esa línea comentada que entiende la educación a través del arte como una forma de generar una nueva sociedad, pero en este caso, y a diferencia de la educación estética clásica schilleriana, en una actuación que implica al artista. Es decir, participan de la idea de que las artes son beneficiosas para el espíritu de todos los individuos y por lo tanto necesarias (enlazando con el pensamiento ilustrado y de Schiller), pero, además, los artistas vanguardistas rusos proclamaban que son los artistas, con un papel activo, aquellos que transforman el mundo con sus obras y que posibilitan que los ciudadanos tengan acceso a nuevas realidades a través de lo visual. A la vez, buscan redefinir el concepto de artista, en oposición al genio romántico, pues reivindicaban la obra colectiva, la equiparación de artista y artesano y la negación de la firma de obras. Por ello, muchos de los artistas rusos se implicaron en todos los dominios plásticos y visuales y buscaron transformar (igual que los futuristas italianos) todo aquello con lo que el ciudadano común tuviera contacto cotidiano, y de ahí el interés en la renovación del diseño gráfico, teatral, industrial, o de vestuario. En esta línea se inscriben por ejemplo los trabajos de Rodchenko y Stepanova, cuyas ideas en torno al arte industrial (conectadas con el pensamiento anarquista) defendían dos puntos clave: que el arte debía ser un trabajo desarrollado por el esfuerzo de todos los trabajadores (no solo una élite educada para ser “artista”) y que debería estar presente en la vida cotidiana, eliminando las jerarquías tanto de géneros como de espacios⁴⁵³, algo que recuerda al pensamiento de Morris. La variedad de ideas dentro de las vanguardias rusas y sus diferentes implicaciones con el proceso revolucionario y con las políticas culturales del nuevo régimen no permiten establecer una línea homogénea en cuanto a las ideas sobre la educación artística y estética de los artistas de estos movimientos, pero sí es cierto que en general compartían el rechazo, propio de la época y visto también en los otros movimientos de vanguardia, hacia la academia y a la educación tradicional. Así, Barbara Stepanova escribía en su diario en 1919:

⁴⁵³ Olga Burenina-Petrova, "Anarchism and the Russian Artistic Avant-Garde," in *Russian Dada. 1914-1924*, ed. Margarita Tupitsyn (Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía / The MIT Press, 2018), p. 244-245.

Russian art is as anarchistic in its principles as Russia is in its spiritual path. We have no school, and each artist is a creator, each is original and drastically individual, whether he is an innovator, a synthesizer, or a realist⁴⁵⁴.

Y en el *Manifiesto de la Federación Volante de los Futuristas*, firmado por Burliuk, Kamenski y Maiakovski en 1918, defendían:

Nosotros, proletarios del arte, invitamos a los proletarios de las fábricas y del campo a una tercera revolución, incruenta pero feroz: la revolución del espíritu.

Exigimos:

1. La separación del arte y del Estado. La abolición del patronazgo, de los privilegios y del control en el terreno del arte. Basta de diplomas, títulos, encargos y grados oficiales.
2. La entrega de todos los medios del arte –teatros, iglesias, salas de exposiciones y sedes de academias y escuelas de bellas artes– a los artistas, para que sean utilizados por todos los hombres de arte.
3. La enseñanza artística generalizada, pues creemos que los fundamentos del arte libre del futuro solo pueden brotar de las vísceras de una Rusia democrática, que hasta ahora no ha hecho otra cosa que ansiar el pan del arte.
4. La incautación inmediata de todas las reservas artísticas, amén de las de víveres, que se mantienen escondidas, para que sean empleadas de modo justo y equitativo por toda Rusia.

¡Viva la tercera revolución! ¡Viva la revolución del espíritu!⁴⁵⁵

Se advierte la influencia de Marinetti y sus manifiestos en este último texto, donde el rechazo al pasado y a la academia es firme, haciéndose más patente en este otro texto del poeta Vadim Shershenevich de 1916.

We reject the past, all past schools, but we have dissected their corpses without fear of toxic infections because we have been vaccinated with youth, and through these corpses we have learned about their diseases. We saw how slavonicisms and poeticisms ate out the poetry of our contemporaries like grave worms. We saw renowned poets who wanted to cross the street of triviality but had their legs bound up by the tight skirt of exact rhymes and meters, and the automobile of life, the 20th-century streetcar, fell upon these

⁴⁵⁴ Ibid. p. 230.

“El arte ruso es anarquista en sus principios tal y como Rusia lo es en su camino espiritual. No tenemos escuela, y cada artista es un creador, cada uno es original y drásticamente individual, ya sea este un innovador, un sintetizador o un realista.” (traducción propia).

⁴⁵⁵ D. Burliuk, V. Kamenski y V. Maiakovski, “Manifiesto de la federación volante de los futuristas” (*Gazeta Futuristov*, núm. 1, marzo de 1918). En Ángel González García, Francisco Calvo Serraller, and Simón Marchán Fiz, eds., *Escritos de arte de vanguardia. 1900/1945* (Madrid: Akal, 2009). p. 174.

befuddled fellows, hurling at them its “blue swords”. We saw geniuses, like the geniuses who all their life cleared the way to their thrones; after their death Pushkin scholars crept into their grave, and, becoming intimate with the corpses, pulled old junk out of the coffin to upset the stomach of the new generation. These scholars drowned the truthful shout of poets a collodion of notes and annotation.

We have no time for imitation! Much of our work looks to you like comical buffoonery; but carve into your hearts, fattened with laughter, the monogram of the present day, and learn to be yourself, learn to look at everything with your own eyes. We would be the first to welcome you if you booed us for our backwardness, for our unmodernity!⁴⁵⁶

La lucha contra la Academia como modelo caduco tanto de educación artística como de producción de arte se convierte pues en una reclama común desde el comienzo del primer futurismo y forma parte de todo el programa de las vanguardias.

Como se irá viendo, a partir del siglo XX, la educación artística y lo que desde la filosofía se denominaba educación estética, comienzan a interactuar de formas más intrincadas, generando nuevas dinámicas, en las que se redefinen los papeles del artista y de las atribuciones de su rol. Aunque esto verá más adelante, merece la pena mencionarlo aquí y ver cómo la presencia de este tipo de ideas y de pensamiento se encontraban en diferentes movimientos y corrientes artísticas e ideológicas.

Así pues, y como breve apunte a la relación entre las vanguardias y la educación artística y estética, se podría decir que la mayoría de los artistas vanguardistas no defendían un modelo concreto de enseñanza de las artes, entendida esta como formación para artistas, por su vinculación con las ideas tradicionales de la Academia; es más, algunos, como lo futuristas, según se ha visto, aspiraban meramente a destruirla. Sin embargo, desde todos los planteamientos de las vanguardias se defendía el valor del arte como elemento beneficioso (o fundamental) para la sociedad, por su capacidad para cuestionar, cambiar

⁴⁵⁶ Vadim Shershenevich, “Two final words”, (printed as an appendix to the book *Green Street*), Moscow, Pleiada, 1916. Anna Lawton, ed. *Russian Futurism through Its Manifestoes, 1912-1928* (Ithaca / London: Cornell University Press, 1988). p. 156.

“Nosotros rechazamos el pasado, todas las escuelas pasadas, pero hemos diseccionados sus cuerpos sin miedo a las infecciones tóxicas porque hemos sido vacunados con la juventud, y a través de estos cadáveres hemos aprendido sobre sus enfermedades. Hemos visto cómo el esclavismo y el poeticismo se comieron la poesía de nuestros contemporáneos como los gusanos de las tumbas. Hemos visto renombrados poetas que querían cruzar la calle de la trivialidad pero tenían sus piernas atadas por la ajustada falda de los ritmos exactos y la métrica, y el automóvil de la vida, el coche del siglo veinte, calló sobre estos compañeros aturdidos, arrojándoles sus “espadas azules”. Hemos visto genios, como los genios que toda su vida despejaron el camino a sus tronos; tras su muerte, los eruditos de Pushkin se arrastraron hacia su tumba y, volviéndose íntimos con los cadáveres, sacaron vieja basura fuera del féretro para descomponer el estómago de la nueva generación. Estos eruditos ahogaron el verdadero grito de los poetas en un colodión de notas y anotaciones. ¡No tenemos tiempo para la imitación! Gran parte de nuestro trabajo os parece bufonería cómica; pero escarbad en vuestros corazones, cebados de carcajadas, el monograma de la actualidad, y aprended a ser vosotros mismos, aprended a mirar todo con vuestros propios ojos. ¡Seríamos los primeros en daros la bienvenida si nos abuchearais por nuestro atraso, por nuestra in-modernidad!” (traducción propia).

y crear nuevas realidades. Por ello, aunque no se pueda concretar una ideología en torno a la enseñanza de las artes en sí desde las vanguardias (exceptuando la Bauhaus, que se verá después), y no se encuentran recogidas y estructuradas teorías específicas de cómo enseñar el arte, sí existe sin embargo un ideario de cómo el arte tiene capacidad de enseñar (a nivel individual y social) nuevas formas de vivir y de estar en el mundo, es decir, nuevas praxis vitales. En esta labor, además, las vanguardias redefinen el papel del artista al otorgarle un rol protagonista en este proceso, pues su actuación será ahora más importante que nunca al ser estos quienes provoquen y creen esos cambios, es decir, por su capacidad de *activadores*.

4.3 El artista enseñante

4.3.1 El concepto de artista-enseñante (*artist-teacher*)

El concepto de artista enseñante, que, como se ha explicado, es en torno al cual se estructura este trabajo, se usa aquí tomando como referencia el modelo definido y explicado por G. James Daichendt.

Según explica este autor, el término fue utilizado por primera vez por George Wallis (1811-1891), artista y educador, para definir tanto su práctica artística como educativa, pues utilizaba sus aptitudes artísticas para resolver cuestiones prácticas que surgían en el aula⁴⁵⁷. Sus acciones en base a esta idea, así como el uso del término que hicieron sus contemporáneos, han tenido gran importancia (y tienen) en el entendimiento del mismo⁴⁵⁸.

En 1916, el filósofo y educador americano H. H. Horne (muy influyente en la filosofía de la educación en Estados Unidos y opuesto a la visión de la otra gran figura de este campo, John Dewey), publicó su ensayo *The Teacher as Artist: An Essay in Education as an Aesthetic Process* (1916), en donde interpretaba la enseñanza como actividad que involucraba una serie de elementos (inteligencia, trabajo, normas, métodos) similares a los que implicaban la producción de arte. Entendiendo este autor la educación como un proceso estético, planteaba un modelo de artista-enseñante cuyo trabajo sería estético y por ello este generaría productos estéticos similares a los de las artes visuales. Daichendt expone que el mensaje de este ensayo “does not include a subject-based requirement (producing artists), nor does it state a requirement to produce and sell art professionally”⁴⁵⁹, yendo así el artista-enseñante más allá de las cuestiones terminológicas e impulsando un entendimiento conceptual.

Si bien el tema continuó activo desde aquel momento, es durante los años 50 cuando este término pasó a recibir gran atención en relación a si era o no apropiado para definir a los profesores de arte, generándose un intenso debate y dividiéndose este en dos bloques de opinión: uno, que argüía que la naturaleza creativa del artista era esencial para ser

⁴⁵⁷ G. James Daichendt, "Redefining the Artist-Teacher," *Art Education* 62, no. 5 (2009). p. 34.

⁴⁵⁸ Ibid.

⁴⁵⁹ *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching* (Bristol, UK: Intellect, 2010). p. 69.

profesor de arte, frente a otro, que entendía este concepto como un término superficial y como una distracción del trabajo de enseñanza, que no tenía nada que ver con el trabajo de un artista profesional⁴⁶⁰. Desde entonces, aunque quizá no tan intenso, el debate en torno a la utilización del término no ha cesado, al continuar su problemática por encontrarse entre dos campos delimitados y definidos desde las mismas enseñanzas, como son el arte por un lado y la educación por otro, y siendo actualmente el término utilizado desde diferentes perspectivas y con objetivos diversos.

Sin entrar aquí específicamente en el debate en torno a este término, puesto que desviaría el tema central del trabajo (un debate tratado, además, ya por Daichendt), se va a tomar el término por su viabilidad y su utilidad para la definición y el análisis de un tipo de filosofía de la enseñanza del arte estructurada a partir del propio artista como enseñante. Así, tal y como lo interpreta Daichendt, “the term *artist-teacher* involves a philosophy of teaching based upon artistic practice”⁴⁶¹, concluyendo que “the concept *artist-teacher* can suggest an approach to art education that celebrates artistic practices and artistic ways of thinking into the classroom. In this manner, *artist-teacher* represents a more inclusive and richer understanding of the multifaceted aspects of teaching art”⁴⁶².

El concepto de Daichendt es aplicable a artistas enseñantes de todos los niveles educativos, y precisamente por este motivo es por el que interesa en este trabajo: aunque aquí solo se vayan a tratar artistas enseñantes cuya labor educativa se realiza en contextos específicamente artísticos (aunque en un sentido amplio), el concepto que se aplica a ellos es igualmente extrapolable a otras áreas, ya que se entiende (porque ellos mismos lo entienden así) que su concepción del arte y del rol del artista no hace diferencias entre estas.

Dos aspectos fundamentales del concepto de Daichendt son lo que condicionan el entendimiento que se hace en este trabajo en cuanto al artista enseñante, y que provienen de las citas reproducidas más arriba: el primero (segunda cita) es la idea de la utilización del pensamiento artístico en el aula. Es esta idea la que interpreta que las artes, entendidas tanto desde la perspectiva de la práctica artística como desde el pensamiento que la

⁴⁶⁰ Ibid. p. 63.

⁴⁶¹ "Redefining the Artist-Teacher." p. 33.

“el término artista-enseñante implica una filosofía de la enseñanza basada en la práctica artística”. (traducción propia)

⁴⁶² Ibid.

“el concepto de artista-enseñante puede sugerir un enfoque hacia la educación artística que celebra la práctica artística y las formas artísticas de pensamiento en la clase. De esta manera, el artista-enseñante representa un entendimiento más rico e inclusivo de los multifacéticos aspectos de enseñar arte”. (traducción propia).

genera, son una herramienta educativa cuyas características hacen de ella un elemento valioso para la enseñanza a nivel general. Esta idea comparte parte de su origen y de sus principios con aquella comentada anteriormente sobre la filosofía de la educación estética, y que entiende que la experiencia estética (y que, como se ha visto, queda vinculada con el arte a partir de Hegel), proporciona una capacidad específica de entendimiento del mundo, ya sea por el valor de la experiencia estética con lo bello que eleva el espíritu humano (como en Schiller), por el beneficio de la práctica del dibujo para el desarrollo de la observación, y por ende, de la comprensión del mundo (Rousseau y Pestalozzi) o por los beneficios que supone la integración del arte en la vida cotidiana y en el trabajo, tanto a nivel de entorno como de las propias prácticas laborales (Morris). A partir de las vanguardias, el espíritu crítico de las mismas (cuyo cuestionamiento de la realidad se da a todos los niveles, incluida la educación) se añade también a la capacidad del arte como medio de comprensión del mundo, pues ese carácter de crítica y cuestionamiento de la realidad que tendrá gran parte del arte a partir de las vanguardias, se incorporará a las propiedades generales del arte; es decir, se entenderá como una de las competencias del arte contemporáneo.

El segundo aspecto (primera cita) de Daichendt a tener en cuenta, que sería la conclusión de lo expuesto hasta aquí, es que el artista enseñante toma la filosofía del arte como fundamento de la educación, es decir, que utiliza el pensamiento artístico como cimiento de su propia concepción de la educación. Si hasta aquí se ha comentado cómo se entendería el arte a nivel general como herramienta educativa (desde la filosofía, desde la educación, o desde las distintas perspectivas artísticas), aquí sería desde la propia perspectiva del artista, en cuanto *artista* y en cuanto *enseñante*: es decir, desde el individuo en sí que lleva a cabo la actividad artístico-educativa.

Pero si este aspecto resulta de importancia aquí es tanto por su proposición principal como por su interpretación a la inversa: el artista enseñante entiende la filosofía del arte como fundamento de la educación, pero también al revés; es decir, toma la filosofía de la educación (artística) como fundamento de su propia filosofía del arte. Este aspecto resulta fundamental, pues aunque está intrínsecamente relacionado con el otro, perteneciendo ambos a un mismo núcleo, es importante tratarlo específicamente por su relevancia para determinados artistas, como son los aquí analizados más adelante: se verá en los fundamentos de la Bauhaus, dado que es un proyecto que integra la filosofía de la educación artística en su propia concepción de las artes; igualmente, se podrá ver en la filosofía general de Josef Albers y en la Black Mountain College, pero también en los

artistas de los 70 que se cuestionen sobre la educación y sobre el arte, como Joseph Beuys, y, por último, en artistas actuales como Pablo Helguera u Olafur Eliasson.



En conclusión, es este concepto de artista enseñante que se va a utilizar a partir de aquí, y tomándolo como base, se van a realizar los distintos estudios de caso, cada uno orientado a una determinada práctica artística y educativa, pero todas ellas con significativos nexos en común.

Una cuestión adyacente, que merece también tratar en cuanto al concepto de artista enseñante es la siguiente: Daichendt explica que el nacimiento del término como tal se da en el siglo XIX con Wallis y su utilización se ha dado en determinados contextos y círculos de pensamiento. Entonces, ¿qué sucedería con los artistas anteriores que, siendo artistas también fueron profesores? ¿Se podrían considerar artistas enseñantes según los parámetros definidos anteriormente o entrarían en otra categoría, al ser el concepto de artista enseñante una categoría específicamente contemporánea? Si pusiéramos como caso el de los artistas de la Academia, artistas y profesores, ¿serían considerados como artistas enseñantes? Yendo más allá, ¿los maestros que, como David (por poner el caso

mencionado anteriormente), enseñaban las materias prácticas en su estudio, serían considerados como tales? A raíz de esto, surge una de las problemáticas (otra más) de la utilización del término, puesto que la acotación temporal de Daichendt parte del caso de Wallis hacia delante, y, aunque hace un recorrido de la educación artística, no entra a valorar si un término, fundado a partir de la filosofía contemporánea de la educación y entrelazado con la filosofía moderna del arte, puede ser aplicado a otras épocas, con las matizaciones diferentes. O si lo que se entiende de artista enseñante es la aplicación contemporánea de un término que, siguiendo las especificaciones de cada época, podría llegar a utilizarse para distintos contextos: es decir, si podría aplicarse este término a otras épocas, sabiendo que en cada momento tiene un significado diferente. Al fin y al cabo, esto es lo mismo que se hace al utilizar el término artista, puesto que, según se ha ido viendo, no tiene el mismo significado ni las mismas implicaciones en el siglo XV que en el XIX.

Esta última observación no tiene como intención abrir otra rama del debate, sino poner de manifiesto que, en el caso de este trabajo, en el que se traza un paralelismo entre el desarrollo de la figura del artista y el de la enseñanza artística, la utilización de este término según los parámetros de Daichendt queda acotado a la época contemporánea, mientras que su uso para otras épocas implicaría necesariamente otro tipo de principios.

4.3.2 El rol social del artista y del artista enseñante: convergencias entre el desarrollo del rol social del artista y la educación artística

Uno de los aspectos más interesantes de analizar el desarrollo de la figura del artista en conjunto con el de la educación artística es observar, como se ha ido viendo a lo largo del trabajo, la interconexión que existe entre estos dos aspectos: la enseñanza artística evoluciona de acuerdo a la de la propia figura del artista y ambas se influyen mutuamente, generando una suerte de hibridación que se puede observar desde los orígenes de la figura moderna del artista hasta la actualidad.

Puesto que este es un aspecto que se ha ido viendo a lo largo del trabajo, no se repetirá aquí lo anteriormente comentado, sino que se incidirá en algunos aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la figura del artista enseñante en la época contemporánea. Así, si la educación artística en el Renacimiento vivió un desarrollo orientado hacia las Academias fue precisamente por la necesidad de los artistas de auto-identificarse con un nuevo modelo y con una nueva forma de ser artista, es decir, con un nuevo rol. Y este rol implicaba un nuevo tipo de educación, adaptado tanto a las necesidades como a las aspiraciones del mismo. La Academia fue, pues, la respuesta a una nueva necesidad surgida de este nuevo artista. Esta institución defendió un modelo de arte y de enseñanza de las artes acorde al modelo de artista: un artista vinculado con el mundo intelectual y por lo tanto, asociado a una elevada categoría cultural y, de seguir el camino oficial, también una mayor categoría social, al vincularse con los poderes que patrocinaban el arte. Un arte que, siguiendo la misma idea, sería noble y transmitiría unos valores elevados (de ahí la importancia de los géneros pictóricos), bien alejado ya de su antiguo vínculo con la artesanía y asociado ahora a las artes liberales. Así, la enseñanza artística debía estar basada, como se ha explicado, en esa ideal de normas y reglas, puesto que se entendía que esa era la base (cognoscible, inteligible a través de la razón y de la lógica) de un arte producido por la mente y no solo por la mano. Así se crea esta asociación entre el rol del artista, la enseñanza que debe recibir para serlo y la institución que ampara todo esto.

Sin embargo, mientras que en el Renacimiento la Academia fue la solución a la situación anterior (una solución además favorecida por la situación política, sobre todo a partir del caso de la Academia francesa), cuando esta entró en crisis, la solución no se estructuró en torno a un (gran) elemento identificable con una institución, sino que la crisis de la Academia como institución educativa, social y política generó una multiplicidad de manifestaciones, entre las cuales aquellas concernientes a la educación artística provenían de diversos campos (como se ha visto) vinculados a la filosofía de la educación (en el terreno pedagógico) o a las propias vanguardias (como la Bauhaus). La respuesta no fue uniforme –nunca lo ha sido desde entonces–, sino que la explosión de propuestas artísticas implicó también diversas propuestas de entender la educación artística, aunque, como se ha visto, en la mayoría de los casos, los movimientos de vanguardias no propusieron un programa específico de educación artística, sino más bien una consigna, que fue común a todas ellas (desde las vanguardias impresionistas hasta el dadaísmo) y que consistió en la constante y tenaz oposición a la Academia. Es decir, si la Academia había sido el

aparato de legitimación del artista hasta la llegada de los ideales del Romanticismo, tras esto es la oposición y el rechazo a la misma Academia la base sobre la que se legitima la nueva figura del artista moderno (basado a su vez en los ideales de libertad, de genio y de individualidad). El nuevo rol del artista implicaba esa negación de lo académico, tanto en su aspecto social como, por supuesto, en su faceta educativa. Pero el espíritu de oposición a todo aquello que implicara una reducción del espíritu individual y que estuviera mínimamente asociado a una estructura reglada generó a su vez un carácter de negación de la propia educación artística que compartieron, entre otros, los futuristas y los dadaístas. Desde esta perspectiva, el artista no debía vincularse a nada que redujera su propio espíritu, incluyendo la enseñanza del arte (asociada directamente a la Academia). Es decir, que aunque sea por oposición, desde la perspectiva de estos artistas también la enseñanza del arte tiene un papel principal en la configuración del nuevo rol del artista. Frente a esta tendencia, se genera sin embargo aquella que unirá a los artistas de la Bauhaus y que se extenderá a lo largo del siglo a raíz, precisamente, de su entendimiento de la figura del artista moderno y su relación con la enseñanza del arte. En este caso, el rechazo a la Academia se mantiene y por las mismas razones que las demás vanguardias, pero el argumento en torno a la educación artística en general es completamente diferente: este nuevo artista utilizaría la enseñanza del arte precisamente para generar un nuevo modelo de arte y de artista.

4.3.3 Artista moderno y artista enseñante: el concepto del artista pensador-activador y su relación con la enseñanza artística

Una de las conclusiones del capítulo anterior, en cuanto a la construcción de la figura moderna del artista, era la idea de la creación, a partir de las vanguardias, de la figura del artista *pensador-activador*. Si la figura del *artista-pensador*, tomado del modelo de *poeta-pensador* de Paul Bénichou, había sido la construcción que había generado el Romanticismo, a raíz de la creación de un modelo específico de artista vanguardista a

partir principalmente de la vanguardia del futurismo (y continuada por el dadaísmo) se genera la figura del *artista-activador*: un artista que, precisamente en su cualidad de artista y por su condición de moderno, no solo aspira a participar de los cambios que se producen en la sociedad, sino que proyecta generarlos él mismo a través de su arte. Es decir, no solo es un artista que actúa en la cambiante sociedad sino que activa esos cambios, pues esta actuación forma parte de su praxis vital y artística.

Pues bien, como se concluía, la idea es que la condición de activador se añade a la de pensador, pues esta última es requisito previo para el surgimiento de la primera, por lo que se genera, a partir de las vanguardias, lo que se ha denominado como el modelo de *artista-pensador-activador*.

La relación entre este modelo de artista-pensador-activador con el artista enseñante es completamente profunda, siendo esto uno de los aspectos más relevantes a tratar a partir del estudio de los casos: el artista enseñante adquiere unas cualidades contemporáneas precisamente a raíz de sustentarse sobre el modelo de artista moderno, que es pensador y activador a la vez. La cualidad de activador en este caso se llevaría a cabo precisamente a través de la educación artística, es decir, el artista lograría activar los cambios que aspira generar a través de la educación artística, generando un vínculo entre esta y un tipo de pensamiento que engloba lo político, lo social y lo artístico de una forma interconectada y que será la base de las propuestas artístico educativas del siglo XX y XXI que se analizarán en el capítulo siguiente.

A partir de la panorámica que se ha presentado hasta aquí se pueden extraer una serie de puntos que actuarán como base del pensamiento artístico-educativo contemporáneo, y que se verá a lo largo del estudio de los distintos casos en el capítulo siguiente. El punto principal se corresponde con la idea de que el desarrollo del aspecto sensible de lo humano, de todo aquello relacionado con la percepción y la experiencia con el mundo, supone un elemento esencial, incluso central, en la formación de los individuos. Partiendo de las propuestas que Schiller transmitió a través de sus Cartas de la educación estética, se comprende que la formación sustentada únicamente en los aspectos racionales no

permiten al ser humano desarrollar su espíritu ni, a causa de esto, acceder a un conocimiento más profundo del mundo. Ese conocimiento del mundo se desarrollaría a través de lo sensible, apareciendo pronto el vínculo entre este concepto y el arte, y uniendo los principios de la educación estética con aquellos de la educación artística, esbozados ya por los pioneros de la educación a finales del XVIII y principios del XIX. Frente a esto, las propuestas de la academia, se mantenían acordes a unos ideales que ya no se correspondían con el rol que el artista estaba desarrollando en el XIX, y que explosiona a finales de este siglo y con el inicio de las vanguardias. A partir de ese momento, distintos artistas reflexionarán en torno a cuál debe ser el objetivo y el proceso de la educación artística en el momento contemporáneo, una reflexión que lleva, inevitablemente, a cuestionarse qué es y cuál es el rol del artista en este contexto. A partir de ahí, se desarrollarán una serie de ideas y de proyectos que tratarán las relaciones entre el arte, la educación y la sociedad, así como los medios para llevarlas a cabo.



5. EL ARTISTA ENSEÑANTE II. ESTUDIO DE CASOS



5. El artista enseñante II. Estudio de casos



Con objeto de realizar una panorámica sobre diversas propuestas de artistas enseñantes, se van a analizar una serie de artistas y sus prácticas artísticas y educativas, pertenecientes a distintas épocas y a distintas corrientes de pensamiento, cuya relación con el contexto histórico, social y cultural conforma un acercamiento y un enfoque específico en torno a la educación artística. Se encontrarán así proyectos de diversa índole y con características específicas según el momento, pero en todos ellos se podrán ver algunos puntos en común y nexos que permiten trazar un pequeño mapa en el que situar y conectar las distintas figuras y sus obras.

Se va a comenzar así con un análisis de la perspectiva de la vanguardia, focalizada en la figura de Josef Albers, y en los dos principales espacios en los que construyó su perspectiva artístico-educativa, y que, a la vez, configuró como tales a través de esta: la Bauhaus y Black Mountain College. Después, y siguiendo la estela del pensamiento que marcó la última etapa de esta escuela, y la relación entre las propuestas de esta escuela y las de una parte del pensamiento contracultural, se analizarán algunas propuestas artístico-educativas provenientes de ese contexto contracultural de los años sesenta y setenta, concentrándose el análisis específicamente en Joseph Beuys y en sus ideas y obras en torno al arte como educación y a la educación como arte. Para finalizar, y como propuestas que, por un lado, continúan el legado de la contracultura de los setenta pero que, por otro, disputan precisamente la esencia antisistema, se presentan a los artistas Pablo Helguera y a Olafur Eliasson, quienes, desde distintas posiciones y con propuestas artístico-educativas diversas, proponen una perspectiva desde la crítica institucional.

5.1 El artista enseñante desde la perspectiva de la vanguardia. Josef Albers, Bauhaus y Black Mountain College

Cuando Josef Albers (1888-1976) llegó a la escuela Black Mountain College, en Carolina del Norte, en 1933, al ser preguntado por un estudiante sobre qué iba a enseñar, su respuesta fue: “To make open the eyes”, una frase que repetiría a lo largo de los años en distintas ocasiones y con la que resumía en cierto modo su manera de entender la educación⁴⁶³. La idea de enseñar a observar como fundamento de la educación tenía como objetivo, para Albers, hacer a los alumnos conscientes, por un lado, del mundo en el que vivían y, por otro, de sus propias acciones, ya fueran artísticas o no: “The chief goal of our studies of art is not to train artists, but primarily to convey the experience that conscious seeing and a disciplined hand are important for everyone”⁴⁶⁴.

Esta base de la enseñanza de Albers provendría de la tradición ilustrada, fuertemente instalada en Alemania a partir de la popularización de las teorías de Pestalozzi y de la expansión de las ideas en torno a la educación progresista durante las primeras décadas del siglo XX⁴⁶⁵. En realidad, la idea de “enseñar a observar” fue un tema común en los reformadores de la educación alemanes⁴⁶⁶, entre quienes se encontraba Philipp Franck, profesor de Albers en la Königlich Kunstschule de Berlín⁴⁶⁷, donde estudió entre 1913 y 1915, y con quien colaboró en diversos proyectos de educación artística. Sobre este sustrato fue estableciendo Albers su propia teoría de la educación artística que actuaría asimismo como una teoría del arte, como se irá viendo.

Tras sus estudios de magisterio, Albers había comenzado su carrera profesional como profesor de escuela primaria en su ciudad natal. Pero su interés en las artes le empujó a realizar estudios de bellas artes en diversos centros (en la mencionada Königlich Kunstschule de Berlín de 1913 a 1915, en la Kunstgewerbeschule de Essen de 1916 a 1919

⁴⁶³ Frederick A. Horowitz, "Albers the Teacher," in *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*, ed. Frederick A. Horowitz and Brenda Danilowitz (London / New York: Phaidon, 2006). p. 73.

⁴⁶⁴ Fabienne Eggelhöfer, "Processes Instead of Results," in *Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment, 1933–1957*, ed. Eugen Blume, et al. (Berlin: Spector Books, 2015). p. 115.

“El principal objetivo de nuestros estudios de arte no es adiestrar artistas, sino fundamentalmente expresar que la visión consciente y la mano disciplinada son importantes para todo el mundo.” (traducción propia)

⁴⁶⁵ Marjorie Lamberti, "Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914," *History of Education Quarterly* 40, no. 1 (2000).

⁴⁶⁶ Brenda Danilowitz, "Teaching Design: A Short History of Josef Albers," in *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*, ed. Frederick A. Horowitz and Brenda Danilowitz (London / New York: Phaidon, 2006). p. 254, nota 15.

⁴⁶⁷ Ibid. p. 11.

—a tiempo parcial—, en la Academia de Bellas Artes de Munich con Franz Stuck de 1919 a 1920⁴⁶⁸), hasta que, atraído por un panfleto de la Bauhaus, se matriculó en esta escuela en 1920, en la que pocos años después ejercería como profesor y a la que contribuiría a configurar su ideal de educación.

Su poco común y no muy reglada trayectoria de aprendizaje artístico también pudo influir en la configuración de su ideal de la enseñanza del arte y de la educación en general, pues nunca defendería la necesidad de unos parámetros académicos ni de un programa acotado y adaptado a los tiempos tradicionales, sino que sus teorías estaban fundamentadas en una filosofía de la educación y del arte basada en la experiencia, y con énfasis en el papel del arte como fundamento de lo espiritual y de lo humano. Esta filosofía, sustentada siempre en el ideal de la observación, será una constante a lo largo de toda su carrera como profesor y como artista, una continuidad que se percibe a través tanto de sus textos como de sus cursos, y que irá formando a lo largo de su carrera como profesor en dos espacios fundamentales de la educación artística y del arte contemporáneo, como son la Bauhaus y la Black Mountain College.

Por ello, antes de analizar el pensamiento de Albers, se va a hacer una breve exposición sobre estas dos escuelas con objeto tanto de contextualizar la figura de Albers como de establecer una relación entre los espacios artístico-educativos y el artista enseñante, proponiendo una serie de influencias mutuas que serán claves en la configuración de la identidad de ambos elementos, del artista y de la escuela.

Tras esto, se plantearán una serie de aspectos claves del ideal artístico-educativo de Albers que formará una teoría y una filosofía tanto de la educación como del arte, puesto que, como se verá, para este artista ambos se entrelazan y se sustentan mutuamente, en un concepto íntegro basado en la idea de la experiencia. Es decir, se verá cómo, para Albers, su ideal de la educación general y de la educación artística estaba fundamentado en una idea concreta del arte como experiencia, pero también cómo ese ideal se sostiene sobre sus principios educativos, en los que la experimentación y la formación del espíritu son los elementos esenciales del arte. Todos estos elementos se encontrarán unidos por un ideal unificador entre el arte y la vida, una visión que, como se vio anteriormente, impregnó la vanguardia artística desde principios de siglo y que, en este caso, actuará como fusión entre arte, vida y educación.

⁴⁶⁸ Biografía en <https://albersfoundation.org/artists/chronology/#1880>

La Staatliche Bauhaus, fundada sobre la unión de las antiguas escuelas de artes industriales y de bellas artes del Gran Ducado de Sajonia en 1919 por Walter Gropius, está reconocida por ser uno de los grandes hitos del arte, del diseño y de la arquitectura del siglo XX, así como de la educación artística. Quizá por eso resulta tan difícil hacer una síntesis de lo que significó en su momento y de cuáles fueron sus aportaciones a las distintas ramas del arte y de la educación. Para tratar de llevarlo a cabo, en primer lugar, se van a concretar unos objetivos específicos que ayuden a reducir el vasto tema en torno a una serie de puntos concretos, dispuestos según las necesidades del tema y como contextualización de la obra y la figura de Albers. Sin embargo, el hecho de que se entienda como contexto, no quiere decir que se tome como un escenario pasivo, sino como el espacio que configuró una parte fundamental del pensamiento de Albers y que, a su vez, este contribuyó a generar. Es decir, como un espacio cuyas características, en su cualidad de escuela y de comunidad, hacen que sea tanto *objeto formado por* como *sujeto formador de* aquellos que fueron sus partícipes. En segundo lugar, se van a tener en cuenta algunos de los principales problemas a la hora de estudiar la Bauhaus, que serán expuestos brevemente con el objetivo de dejar constancia desde el principio de las principales dificultades que entraña.

En cuanto al primer punto, la acotación del tema, aquí se va a tratar específicamente aquello relativo a los aspectos educativos, concretamente a cómo se configura este espacio utópico-artístico a partir de las premisas de la educación artística y cómo las ideas defendidas y representadas por esta escuela contribuyeron a crear una imagen del artista y del artista enseñante moderno. Esto se hará también para poder contextualizar más adelante las ideas de Josef Albers y el modelo de artista enseñante que plantea a través de sus ideas.

En cuanto a las problemáticas principales que surgen al estudiar la Bauhaus, la primera de ellas provendría ya directamente del propio tema escogido. ¿Cuáles eran las ideas educativas globales de la Bauhaus? Es decir, ¿existe *una pedagogía* de la Bauhaus? Como explica al comienzo de su ya obra clásica Rainer Wick, esta expresión “muestra demasiadas facetas, y la práctica pedagógica de los profesores-artistas que ejercían en la Bauhaus era demasiado diversa como para tener sentido buscar la teoría pedagógica de la

Bauhaus”⁴⁶⁹. El solo intento de llevar a cabo este objetivo, tendría pues consecuencias negativas, puesto que “significaría limar diferencias, en vez de registrarlas con imparcialidad y analizar su importancia para un escuela como la Bauhaus, [y] significaría reducir un todo complejo a un esquema demasiado sencillo”⁴⁷⁰. Así pues, tanto cuanto el *estilo* Bauhaus es un mito, lo es *la* pedagogía de la Bauhaus, puesto que esta “nunca existió como un algo cerrado, monolítico e invariable a lo largo de la historia”⁴⁷¹.

Pero el mito de la pedagogía de la Bauhaus como un ente compacto, uniforme y sistematizado, es decir, como una *teoría*, no es el único mito que afecta al estudio de esta escuela. Pues el inconveniente más inmediato del estudio de la Bauhaus, es, de hecho, que la Bauhaus es un mito en sí. Siendo, como se comentaba, un hito del arte del siglo XX, además casi en cada una en sus múltiples áreas (artes plásticas, diseño, arquitectura, educación), y teniendo en cuenta la cantidad de artista conocidos que participaron en ella, resulta fácil entender que se haya generado una gran mitología en torno a la Bauhaus, lo que ha generado también una idealización de esta, que a veces dificulta su apreciación bajo una perspectiva crítica. Sin embargo, en los últimos treinta años se han realizado nuevas investigaciones desde posiciones más críticas, que han cuestionado algunos de los mitos más afianzados relacionados con esta escuela. Uno de ellos, quizá el más arraigado, es el que, a raíz de algunas de las ideas originarias de la escuela y del cierre de la misma por el nacionalsocialismo, ha establecido lo *moderno* como inherentemente *democrático*, y posicionado a la Bauhaus y todo aquello (y aquel) que estuviera más o menos asociado a esta, como tal⁴⁷². Nuevos discursos replantean este tipo de asociaciones, y muestran la complejidad de los procesos históricos y de la conformación de las mitologías modernas, cuyos orígenes se encuentran en la mayoría de los casos en las vicisitudes de la Guerra Fría. La formación de la imagen de la Bauhaus según las necesidades políticas y culturales de la Guerra Fría se puede observar a partir de otro caso, relacionado con el anterior, y es el de cómo se generó la idea de la Bauhaus *desde* Estados Unidos (y de cómo se estableció como icono desde allí). Al mismo tiempo que se incorporaba la Bauhaus a los circuitos americanos, se eliminaban de esta sus aspectos sociales y revolucionarios iniciales, así como su compromiso con una visión específica del mundo, de la sociedad y del arte, dejándolo casi en una mera cuestión de estilo y fundamentando la fórmula del Estilo

⁴⁶⁹ Rainer Wick, *Pedagogía de la Bauhaus* (Madrid: Alianza, 2016). p. 15.

⁴⁷⁰ Ibid.

⁴⁷¹ Ibid. p. 17.

⁴⁷² Kathleen James-Chakraborty, "Beyond Cold War Interpretations. Shaping a New Bauhaus Heritage," *New German Critique* 116 (2012).

Internacional que tanto éxito tuvo. Las razones de esta maniobra son varias, pero principalmente atañen al interés por parte de sus realizadores (entre ellos Alfred Barr y el propio Gropius) de introducir con éxito un nuevo estilo arquitectónico en Estados Unidos, cuyo diferente contexto y trayectoria habría podido hacer difícil la comprensión de una *Weltanschauung* específicamente europea. Sin embargo, también influyó el contexto conservador americano, en donde se asociaban con facilidad ideas con cualquier aspiración social con la supresión del individuo y con el marxismo, algo que, con el paso de los años y el recrudecimiento de las políticas de la Guerra Fría se haría muy conflictivo. Aunque las cuestiones pedagógicas sí se mantuvieron en la proyección que se hizo en Estados Unidos de la Bauhaus, fueron principalmente los aspectos de estilo aquellos que se publicitaron y transmitieron, anulando gran parte de la agenda social y de la visión global del ser humano que tenía la Bauhaus en su origen⁴⁷³.

La fama y el potencial de la Bauhaus hizo que, de hecho, los intentos por configurar su imagen, e incluso su historia, se dieran casi desde el principio. Uno de los casos más significativos es el del propio Gropius, quien aunó en torno a sí la propia imagen de la Bauhaus, y configuró un discurso monolítico en el que omitió todo aquello que no cuadrara con aquella, siendo muy elocuente el caso de la exposición que organizó, junto con Herbert Bayer e Ise Gropius en el MoMA en 1938: la exposición, *Bauhaus 1919-1928*, abarcaba solo la época en la que él fue el director de la escuela; y por ejemplo, Hannes Meyer, con quien tuvo conocidos enfrentamientos, es apenas mencionado como director de la Bauhaus en un pequeño párrafo⁴⁷⁴. De hecho, la figura de Meyer se está revisitando también⁴⁷⁵, a la luz de las nuevas investigaciones que ponen de manifiesto cómo se creó la imagen de la Bauhaus. Porque finalmente, esta imagen concreta de la Bauhaus gropiusiana⁴⁷⁶ será la que triunfe ampliamente en Estados Unidos y la que condicione los estudios de esta durante mucho tiempo.

Por último, cabe mencionar que, a estas problemáticas, se añade la paradoja de que, siendo un tema tan popular y con ramificaciones hacia tantas disciplinas, la literatura sobre la Bauhaus es tan ingente que puede llegar a dificultar la propia investigación. Por

⁴⁷³ Margret Kentgens-Craig, *The Bauhaus and America. First Contacts, 1919-1936*. (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1999). pp. 204-208.

⁴⁷⁴ Magdalena Droste, "The Successor's Disinheritance. The Conflict between Hannes Meyer and Walter Gropius," in *Bauhaus Conflicts, 1919-2009. Controversies and Counterparts.*, ed. Philipp Oswalt, et al. (Ostfildern, Germany: Hatje Cantz, 2009). p. 81.

⁴⁷⁵ Éva Forgács, "Between the Town and the Gown: On Hannes Meyer's Dismissal from the Bauhaus," *Journal of Design History*. Oxford University Press 23, no. 3 (2010).

⁴⁷⁶ Gracias también a la mencionada exposición, parte de cuyo catálogo escribió Gropius, a modo de historia de la Bauhaus. Herbert Bayer, Walter Gropius, and Ise Gropius, "Bauhaus, 1919-1928," ed. New York The Museum of Modern Art (New York 1938).

ello, y con objeto de evitar una dañina disipación del tema, las fuentes secundarias se han escogido siguiendo un criterio de actualidad, investigación crítica y concreción de temas, exceptuando a esto último dos obras utilizadas a modo de referencia general, como son las monografías de Magdalena Droste⁴⁷⁷ y de Éva Forgács⁴⁷⁸.

Como se ha comentado, se va a tratar de analizar la Bauhaus desde la perspectiva específica de la educación artística, estudiando una serie de aspectos de su(s) filosofía(s) de la educación para después poder analizar concretamente la figura de Albers, contextualizada en un espacio y atmósfera concretos. Es decir, se tratará de analizar cuál era el objetivo de la Bauhaus y en qué medida su objetivo educativo entroncaba con una ideología artística, política y social, y esta con su contexto, y por qué surge como proyecto utópico que entiende que la educación artística es una herramienta para generar una nueva sociedad.

La Bauhaus se creó en un momento muy crítico, en un contexto marcado por el final de la guerra y sus consecuencias políticas, sociales y económicas. Alemania se encontraba marcado por la derrota de la guerra, la pobreza, la violencia y las luchas políticas, en medio de una crisis cuyas manifestaciones no eran siempre visibles, puesto que a la vez se produjo un despliegue artístico y festivo. Visto en retrospectiva, el pintor George Grosz definió así aquella época:

Era un mundo absolutamente negativo, revestido de alegres colores que mucha gente consideraba la verdadera Alemania, un país feliz antes de la erupción de la nueva barbarie. Los extranjeros que nos visitaban en aquellos días se dejaban engañar fácilmente por esa diversión aparente, esa superficie despreocupada y ruidosa, por la vida nocturna y la supuesta libertad y el florecimiento de las artes. Pero eso era solamente la superficie. Justo debajo de esa animación, que duró poco, debajo del pantano reluciente, se ocultaba la discordia fratricida y general, y se formaron regimientos para el juicio final. [...] Y nosotros lo sabíamos o, al menos, lo presentíamos.⁴⁷⁹

Sin embargo, también fue una época de gran actividad artística, y los debates sobre las artes y la educación artística tuvieron una especial relevancia en los primeros tiempos de

⁴⁷⁷ Magdalena Droste, *Bauhaus : 1919-1933* (Colonia: Bauhaus Archiv; Benedikt Taschen, 1991).

⁴⁷⁸ Éva Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics* (Budapest / London / New York: Central European University Press, 1997).

⁴⁷⁹ En Philipp Blom, *La fractura. Vida y cultura en Occidente, 1918-1938*. (Barcelona: Anagrama, 2016). p. 107. George Grosz publicó su autobiografía en 1946 en Estados Unidos.

la República de Weimar, ya que se entendía que el arte formaba una parte importante de la sociedad al ser elemento consustancial de la cultura de los pueblos. Por ello, el tipo de arte que se llevara a cabo en el nuevo régimen determinaría también qué orientación tomaría la nueva sociedad amparada por este. Es decir, en relación al debate de qué Alemania se quería construir, se percibieron las artes como una eficaz herramienta para llevar a cabo tal tarea, y así, desde la derecha, se veía en el renacimiento de las artes un potencial nexo con las tradiciones alemanas, mientras que desde la izquierda, la reconstrucción de la postguerra ofrecía la oportunidad de un nuevo comienzo tanto en lo artístico como en lo social⁴⁸⁰. En realidad, desde diversas facetas políticas y estéticas, y ya desde antes de la guerra (recuérdese el futurismo italiano), se había proclamado la idea de que un nuevo arte crearía “nuevos seres humanos” que construirían una nueva sociedad⁴⁸¹, más acorde con los tiempos modernos, y liberada y purificada de las trabas y los residuos de la época anterior, considerada decadente y corrupta por gran parte de estas posturas. La idea de una regeneración, de un dejar atrás lo pasado, y de una nueva fe en las posibilidades de la construcción de un nuevo futuro, fue un dogma muy extendido, y desde diversas posturas se propusieron actuaciones en torno al papel del arte en la sociedad. Pero por lo general, los sectores más conservadores, como lo era mayoritariamente la sociedad de Weimar, no compartían esta visión, a la que percibían como potencialmente (o directamente) amenazante para sus posturas políticas y sus tradiciones locales, a raíz de lo cual generaron numerosas quejas y ataques a la escuela allí instalada⁴⁸².

Por otra parte, este tipo de propuestas se extendieron hacia diversos contextos, siendo la asociación entre vanguardia artística y educación especialmente relevante en la Unión Soviética, cuya coyuntura en aquellos años posibilitó la creación de la *Vkhutemas* (Talleres de enseñanza superior de arte y técnica), en un contexto de gran entusiasmo por parte de muchos artistas (muchos de los cuales habían participado en la revolución) hacia la creación de un proyecto artístico acorde a sus ideales artísticos y políticos⁴⁸³. Aunque la relación con la política y el compromiso ideológico con el régimen no es un elemento en común con la Bauhaus, otros aspectos, tales como la equiparación entre las bellas artes

⁴⁸⁰ John V. Maciuika, "The Politics of Art and Architecture at the Bauhaus, 1919-1933," in *Weimar Thought. A Contested Legacy*, ed. Peter E. Gordon and John P. McCormick (Princeton / Oxford: Princeton University Press, 2013). p. 295.

⁴⁸¹ Justus H. Ulbricht, "Un-German Activities. Attacks from the Right, 1919-1933.," in *Bauhaus Conflicts, 1919-2009. Controversies and Counterparts.*, ed. Philipp Oswalt, et al. (Ostfildern, Germany: Hatje Cantz, 2009). p. 15.

⁴⁸² Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*. p. 39.

⁴⁸³ Luis Carlos Colón Llamas, *Las vanguardias artísticas y la enseñanza en la Rusia de los años 20* (Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Universidad de Valladolid, 2002).

y las artes industriales, la relación con la producción de objetos cotidianos y el propio curso inicial, sí tienen aspectos relacionados con la Bauhaus. El contexto fue igual de determinante para una escuela como para la otra: surgida en un momento de apertura y de apoyo a iniciativas educativas alternativas, la *Vkhutemas* cerró con la llegada de Stalin al poder y el viraje hacia las políticas definitivamente totalitarias de los años 30.

Las influencias ideológicas de la Bauhaus, como todo en torno a ella, no eran uniformes, ya que más bien supuso una acumulación de pensamientos, ideas y propuestas; casi se podría decir tantas cuantos participantes hubo. Por ello, y como se comentaba en lo relativo a una supuesta pedagogía unívoca de la escuela, encontrar una homogeneidad es tarea ya no solo difícil, sino que cuestionablemente necesaria, puesto que lo interesante es entender no cuál era la ideología defendida por la escuela, sino cómo, bajo una misma institución, en cuyo origen reside una idea concreta del papel del arte en la configuración de un mundo nuevo, convivían (con mayor o menor fortuna), se relacionaban y se influían diversas ideas, personalidades y visiones del mundo. Por ello, lo interesante es observar cuáles eran aquellas ideas y principios que aunaron a personas de trayectorias y pensamiento diversos, y cuál fue el objetivo del proyecto común.

It was the best thing at the Bauhaus, that we were absolutely independent and we didn't agree on anything. So, when Kandinsky said 'Yes', I said 'No'; when he said 'No', then I said 'Yes'. So, we were the best friends, because we wanted to expose the students to different viewpoints⁴⁸⁴

Pero esto también implicó necesarios roces y conflictos, algunos de los cuales se han comentado brevemente más arriba (Gropius-Meyer), y cuyo origen se encuentra precisamente en esa indefinición y ese cambio casi constantes en la orientación de la escuela. Si en un principio se proyectó una imagen asociada a lo artesano, al trabajo manual (bajo la idea del gremio) y con unos ideales vinculados al expresionismo, para 1922 la escuela viró hacia nuevos lenguajes y hacia un nuevo modelo más cercano a la industria que se alejaba de las premisas románticas de su fundación⁴⁸⁵.

⁴⁸⁴ Cita de Josef Albers en Philipp Oswalt, "Introduction," in *Bauhaus Conflicts, 1919-2009. Controversies and Counterparts.*, ed. Philipp Oswalt, et al. (Ostfildern, Germany: Hatje Cantz, 2009). p. 6-7.

"Era lo mejor en la Bauhaus, que éramos absolutamente independientes y que no estábamos de acuerdo en nada. Cuando Kandinsky decía "Sí", yo decía "No"; cuando él decía "No", entonces yo decía "Sí". Así éramos los mejores amigos, porque queríamos exponer a los estudiantes a distintos puntos de vista." (traducción propia).

⁴⁸⁵ Leah Dickerman, "Bauhaus Fundamentals," in *Bauhaus 1919-1933: Workshops for Modernity*, ed. Barry Bergdoll and Leah Dickerman (New York: Museum of Modern Art, 2009). p 19.

Pero el origen romántico de la Bauhaus no debe subestimarse a raíz del giro tecnológico y de la imagen posterior del mencionado constructo llamado *estilo Bauhaus*, ya que

sus fuentes sociales e intelectuales se adentran en el siglo XIX. Se enmarca dentro de los esfuerzos mantenidos a partir de la Revolución Industrial y del Romanticismo, que intenta construir la unidad de las esferas artística y cultural-productiva rota por la industrialización, integrar arte y vida, evitar la descomposición de los géneros artísticos, y con ello utilizar el arte mismo como instrumento para una regeneración cultural y social.⁴⁸⁶

La presencia de elementos decimonónicos se percibe también en la influencia de William Morris y del movimiento de *Arts and Crafts*, en su percepción del valor del arte y de la artesanía, y en la idealización de la organización artística medieval, visible de hecho en la propia portada del manifiesto de 1919, ilustrado con el grabado realizado por Lyonel Feiniger de una catedral gótica, símbolo de la organización y del sistema medieval. No debe dejar de notarse que la Bauhaus, como casi cualquier producto artístico de principios de siglo, mantiene una relación ambivalente y contradictoria con el Romanticismo, puesto que, a la vez que rechaza su tradición (así como sus aspectos más popularizados) continúa basando gran parte de su programa rompedor en premisas ya defendidas por aquel.

En el deseo de equiparar arte y artesanía se encuentra una de las claves tanto de las ideas artísticas como sociales de la Bauhaus: la disolución de las antiguas jerarquías. Es curioso cómo, a raíz de esto, surge una aparente paradoja en torno a la valoración del arte desde la filosofía de la Bauhaus. Por un lado, como proyecto utópico-educativo, se entiende que el arte tiene la capacidad de generar una nueva sociedad y tiene un valor en la formación del espíritu humano. Pero por otro, a la vez se rechaza esa idea del arte como algo sacralizado y por encima de otras cuestiones humanas, incluyendo todo lo perteneciente a la esfera de lo manual. Sin embargo, es precisamente en superar esta aparente contradicción en donde se encuentra la propuesta moderna de la Bauhaus, pues lo que se está rechazando es aquella idea tradicional del arte, cuya trascendencia se sustentaba en los antiguos valores de la Academia, frente a otra cuya importancia reside en otros valores, entre ellos la humanidad y la cercanía de lo manual como elementos formadores del espíritu humano.

Este rechazo a las antiguas categorías y jerarquías en lo artístico se encuentra en el manifiesto de 1919, en el que Gropius rechaza de hecho que el arte pueda enseñarse, algo

⁴⁸⁶ Wick, *Pedagogía de la Bauhaus*. p. 19.

que choca teniendo en cuenta las intenciones pedagógicas de su fundador. Sin embargo, se percibe la lógica a la luz de estas intenciones artístico-revolucionarias, que renuncian a las antiguas clasificaciones de lo artístico, incluyendo el propio papel del artista como individuo genial, y por ello superior al artesano.

Las viejas escuelas de Bellas Artes no pueden despertar esa unidad, cómo podrían hacerlo si el arte no puede enseñarse. Deben volver a convertirse en talleres. Este mundo de diseñadores y decoradores que solo dibujan y pintan debe convertirse de nuevo en un mundo de gente que construye. Cuando el joven que siente amor por la actividad artística vuelva a comenzar como antaño su carrera aprendiendo un oficio, el “artista” improductivo no estará condenado a un ejercicio incompleto del arte, pues su pleno desarrollo corresponderá al oficio, en el cual puede sobresalir. ¡Arquitectos, escultores, pintores, todos debemos volver a la artesanía! Pues no existe un “arte como profesión”. No existe ninguna diferencia esencial entre el artista y el artesano. El artista es un perfeccionamiento del artesano⁴⁸⁷.

Igualmente dice en el programa de la escuela:

El arte nace por encima de todo método, no es susceptible de aprendizaje, pero sí lo es, en cambio, la artesanía. Arquitectos, pintores, escultores, son artesanos en el sentido original de la palabra, por ello se exige como base indispensable para toda creación plástica una preparación artesanal básica de todos los alumnos en talleres y obradores experimentales [...]⁴⁸⁸

Y a pesar de los cambios a lo largo del tiempo, la crítica a la academia se mantiene, como se ve en el texto redactado para la mencionada exposición del MoMA de 1938:

The fundamental pedagogic mistake of the academy arose from its preoccupation with the idea of the individual genius and its discounting the value of commendable achievement on a less exalted level. Since the academy trained a myriad of minor talents in drawing and painting, of whom scarcely one in a thousand became a genuine architect or painter, the great mass of these individuals, fed upon false hopes and trained as one-sided academicians, was condemned to a life of fruitless artistic activity. Unequipped to function successfully in the struggle for existence, they found themselves numbered among the social drones, useless, by virtue of their schooling, in the productive life of the

⁴⁸⁷ Walter Gropius, Manifiesto de la Bauhaus, 1919. En <https://jmejide.wordpress.com/2013/04/10/bauhaus-manifiesto-y-programa-de-la-staatliches-bauhaus-de-weimar/>

⁴⁸⁸ Walter Gropius, Programa de la Bauhaus, 1919. En <https://jmejide.wordpress.com/2013/04/10/bauhaus-manifiesto-y-programa-de-la-staatliches-bauhaus-de-weimar/>

nation⁴⁸⁹.

Continuando con ese ideal de abolir las jerarquías tradicionales de lo artístico, se busca también desacralizar la propia figura del profesor, acercándolo a la del alumno para generar una relación más estrecha y más cercana, y rechazando por consiguiente la imagen del profesor academicista. A partir de esta idea, se establece ese ideal del gremio como organización más pura y más noble, tanto de los artistas como de la educación artística. La mencionada influencia del medievalismo romántico proporciona la imagen mítica de la vuelta al taller, al gremio y al modelo pre-academicista de maestro y aprendiz.

La forma de enseñanza responde a la esencia del taller: Creación orgánica desarrollada a partir de conocimientos artesanales. Evitar toda rigidez; dar prioridad a la actividad creadora; libertad de la individualidad, pero riguroso estudio [...] Colaboración con los aprendices en las obras de los maestros [...]⁴⁹⁰

Resulta curioso ver cómo la primera propuesta revolucionaria, antiacadémica y moderna de educación artística de la época contemporánea retoma el imaginario pre-académico, y no con un espíritu nostálgico o por la añoranza de épocas pasadas, sino como clave para la construcción del futuro. Este tipo de concepciones pone de manifiesto que muchas de las ideas y la imagería en torno a la modernidad y al progreso, a pesar de sus propias proclamas, no eran lineales o causales (ni basadas en una pura filosofía del desarrollo), sino que fluctuaban y reunían elementos en apariencia contradictorios, y que respondían a las lógicas contextuales.

Otro de los aspectos fundamentales de la Bauhaus, y relacionado con la eliminación de las jerarquías, era la intención de *crear* una comunidad; es decir, que la escuela fuera más allá de la mera acumulación de personas y discursos y que, como correspondía a un proyecto de esas características, se generase una comunidad entre maestros y estudiantes, entre profesionales de diverso ámbito, así como entre los propios *Bauhäusler* y los

⁴⁸⁹ Bayer, Gropius, and Gropius, "Bauhaus, 1919-1928," p. 23.

"El error pedagógico fundamental de la academia surge de su preocupación por la idea del individuo genio y su subestimación del valor del logro admirable en un nivel menos exaltado. Dado que la academia entrenaba a una miríada de talentos menores en el dibujo y la pintura, de los cuales apenas uno de cada mil se convertiría en un gran arquitecto o pintor, la gran mayoría de estos individuos, alimentados de falsas esperanzas y entrenados como académicos unilaterales, estaba condenada a una vida de actividad artística improductiva. Sin preparación para funcionar exitosamente en la lucha por la existencia, estos se han encontrado a ellos mismos entre los zánganos sociales, inútiles, por virtud de su educación, para la vida productiva de la nación." (traducción propia).

⁴⁹⁰ Walter Gropius, Programa de la Bauhaus, 1919. En <https://jmejide.wordpress.com/2013/04/10/bauhaus-manifiesto-y-programa-de-la-staatliches-bauhaus-de-weimar/>

habitantes de Weimar (algo que tuvo sus dificultades por las reticencias de la parte más conservadora de la ciudad hacia las consideradas como extravagancias o directamente como peligros de la escuela). Para lograr este objetivo, los encuentros y las fiestas se convirtieron en uno de los mejores recursos, y la importancia que se le dio se puede valorar al estar contempladas en el propio programa de 1919.

Contacto con la vía pública, con el pueblo, a través de exposiciones y otros actos. Establecimiento de unos contactos amistosos entre maestros y aprendices fuera del trabajo; para ello se organizarán representaciones teatrales, conferencias, recitales de poesía, conciertos, fiestas de disfraces. Desarrollo de un ceremonial alegre en estas reuniones [...]⁴⁹¹

Los festivales generaban nuevas interacciones entre los estudiantes y los maestros más allá de las clases, y precisamente porque eran extracurriculares tenían esa capacidad de conformación de nuevas dinámicas sociales. Este tipo de eventos, entre los cuales había de todo tipo (festivales del metal, de la cometa, cumpleaños de Gropius, o simplemente fiestas varias), ayudaban a construir la identidad de los *Bauhausler* y de esta manera a generar una comunidad en torno a la escuela que iba más allá de las relaciones escolares⁴⁹².

Como escribía Felix Klee (el hijo de Paul Klee y estudiante en la Bauhaus):

My dear friend, you have no idea how important festivals were at the Bauhaus—often far more important than the classes. They made the contact between master, journeyman and apprentice far closer. The masters radiated their influence on the students in the most positive way. They could develop all the more freely because they had enough time and were not hindered in their personal development by an overly rigid schedule. And there was a reciprocal action by the students on the teachers. One could call it a living “give and take” such as I have never again come across to such an extent⁴⁹³.

⁴⁹¹ Walter Gropius, ib.

⁴⁹² Katerina Rüedi Ray, "Bauhaus Hausfrau. Gender Formation in Design Education," *Journal of Architectural Education* 55, no. 2 (2001). p. 75.

⁴⁹³ Felix Klee en Eckhard Neumann, ed. *Bauhaus and Bauhaus People : Personal Opinions and Recollections of Former Bauhaus Members and Their Contemporaries* (New York / London: Van Nostrand-Reinhold, 1970). p. 44. “Mi querido amigo, no tienes idea de lo importante que eran los festivales en la Bauhaus —a menudo más importante que las clases—. Estos estrechaban el contacto entre los maestros, los oficiales y los aprendices. Los maestros irradiaban su influencia sobre los estudiantes de la manera más positiva. Podían desarrollarse aún más libremente porque tenían tiempo suficiente y su desarrollo personal no estaban entorpecido por un programa escolar excesivamente rígido. Y había una acción recíproca de los estudiantes hacia los profesores. Se podría llamar un vivo “dar y recibir” en un grado que yo no he vuelto a encontrar jamás.” (traducción propia).



Imagen 17: Arriba: The White Party, Bauhaus, Dessau. 1926. De Rudolph Binnemann. Fuente: <http://www.getty.edu/art/collection/objects/57677/rudolph-binnemann-the-white-party-bauhaus-dessau-german-march-1926/>

Abajo: Fiesta en la Bauhaus, c. 1929. Bauhaus Archiv. Fuente: https://www.bauhaus.de/en/das_bauhaus/46_leben_am_bauhaus/



La trasgresión de los roles tradicionales como síntoma de la nueva construcción social y artística que se aspiraba a generar abarcaba así diversas áreas: el rol del artista, el rol del artesano, el rol del maestro, el rol del estudiante y el rol de la escuela. En cuanto a los roles de género, si bien por un lado desde la Bauhaus también se impulsó un cuestionamiento de las construcciones sociales del género, al final cayó en las mismas dinámicas de su época y en los modelos y estereotipos que existían en torno a este tema. La contestación a los parámetros y comportamientos tradicionales se encontraba desde el rechazo a las convenciones de vestimenta asociadas a los cánones masculinos y femeninos hasta la transgresión de los roles de género, que formaba parte de los festivales de Oskar Schlemmer. Esta contestación a las identidades tradicionales fue vista por la población conservadora de Weimar como un síntoma de promiscuidad y provocó airadas críticas en los medios locales, y a partir de 1923 se volvió al camino de la estandarización y se fueron limitando este tipo de actuaciones a la vez que se impulsaban las relaciones con la industria⁴⁹⁴.

Por otro lado, y ante el miedo de que la escuela se convirtiera en una institución demasiado “femenina”, Gropius cedió a las características de su tiempo, redujo el número de estudiantes mujeres, y recomendó que las estudiantes mujeres fueran directamente del curso preliminar al taller de tejido o, en su defecto, al de cerámica o encuadernación, dejando los otros, considerados más “masculinos” para los estudiantes varones.

Weimar legislation had given women equality of access to study. In 1920, therefore, seventy-eight male and fifty-nine female students were at the Bauhaus, whereas Gropius had originally anticipated one hundred men but only fifty women. As the two genders continued to apply in equal numbers, the entry of women students at the Bauhaus was restricted, first via higher fees (180 marks for women and 150 marks for men) and second, in a 1920 decision by Gropius and the Council of Masters, via differential admission: “Selection should be more rigorous right from the start, particularly in the case of the female sex, already over-represented in terms of numbers.”⁴⁹⁵

⁴⁹⁴ Ray, "Bauhaus Hausfrau. Gender Formation in Design Education.", p. 76.

⁴⁹⁵ Ibid. p. 77.

“La legislación de Weimar había otorgado a las mujeres la igualdad de acceso a los estudios. Por ello, en 1920 había setenta y ocho estudiantes hombres y cincuenta y nueve estudiantes mujeres en la Bauhaus, mientras que Gropius había previsto en principio cien hombres y solo cincuenta mujeres. Como los dos géneros continuaron solicitando el acceso en igual número, la entrada de las mujeres a la Bauhaus se restringió, primero a través de tasas más altas (180 marcos para las mujeres y 150 marcos para los hombres), y después, por una decisión del Gropius y del consejo de maestros de 1920, a través de una admisión diferenciada: “La selección debe ser más rigurosa desde el principio, particularmente en el caso del sexo femenino, ya sobrerrepresentado en términos numéricos”. (traducción propia).

Por estos motivos, en cuanto a la contestación de los roles de género, el legado de la Bauhaus es ambivalente, puesto que por una parte posibilitó la inclusión de muchas mujeres en la vanguardia artística, pero por otro, formó parte de los mismos ideales del sistema, aquel ante el cual, supuestamente, ofrecía una alternativa social además de artística.

A pesar de las contradicciones y de las fricciones entre los participantes y protagonistas de la Bauhaus, y de los conflictos que estas generaban, la Bauhaus logró con considerable éxito aquella parte de sus objetivos artísticos, educativos y sociales de crear una escuela basada en unos nuevos valores y en una visión global de la experiencia artística y educativa: “At this time the Bauhaus was not a college and not simply a collective community, but both. Above all it was a working team of distinguished, independent individuals”⁴⁹⁶.

Como es bien sabido, uno de los elementos más resaltados de la filosofía educativa de la Bauhaus fue el curso preliminar, el *Vorkurs*, creado por Johannes Itten en 1919, algo después de ser abierta la escuela. Este curso, en origen semestral (con Albers se haría anual), tenía como objetivo generar una base común y un acercamiento inicial al aprendizaje antes de entrar en un taller específico. Para Itten, además, tenía un carácter más global, con el que buscaba un acercamiento al arte desde una perspectiva que incorporaba lo espiritual y lo corporal, entendiendo el ser humano de una manera completa y viendo en el *Vorkurs* un elemento de esa formación integral. Esta perspectiva estaba fundamentada en su filosofía sobre el individuo como una *unidad físico-ánmico-espiritual*:

En un principio, mi clase no tenía fijado un objetivo externo. El hombre mismo como ser en construcción, susceptible de evolución, me pareció una obligación de mis esfuerzos pedagógicos. Evolución sensorial, incremento de la facultad mental y de la vivencia anímica. Los medios para un profesor consciente de su responsabilidad pedagógica son el relajamiento y la instrucción de los órganos y funciones corporales⁴⁹⁷.

Este curso, tenía como objetivos la liberación de la potencialidad creativa de los

⁴⁹⁶ Ferdinand Kramer en Neumann, *Bauhaus and Bauhaus People : Personal Opinions and Recollections of Former Bauhaus Members and Their Contemporaries*. p. 78.

⁴⁹⁷ Wick, *Pedagogía de la Bauhaus*. p. 88.

estudiantes y el abandono de los estereotipos y convenciones adquiridas; la facilitación de la elección de la carrera, al descubrir afinidades por determinados materiales, y al orientar a los estudiantes hacia los talleres en los que continuar su enseñanza; y la instrucción en los principios fundamentales del diseño⁴⁹⁸.

Este curso pasó a ser obligatorio a partir de 1920, y a partir de 1924 lo impartieron Moholy-Nagy y Albers, hasta 1928, cuando, tras la partida de Moholy-Nagy lo impartió solo Albers. Aunque el *Vorkurs* es uno de las aportaciones más conocidas de la Bauhaus a la educación artística, la visión sobre este no se mantuvo uniforme a lo largo de las distintas fases de la escuela, y, de hecho, su relevancia para el objeto global de la Bauhaus fue cuestionada por los siguientes directores a partir de Gropius: Hannes Meyer, a raíz de sus propias concepciones artísticas, educativas y sociales, dudaba de la valía del curso preliminar, y a partir de 1930 lo fue reemplazando por cursos de psicología de la forma, sociología y socioeconomía; por su parte, Mies van der Rohe, eliminó su obligatoriedad⁴⁹⁹. A pesar de esto, el *Vorkurs* permaneció como uno de las grandes aportaciones de la Bauhaus a la educación artística, y con Albers, este fue trasladado a Estados Unidos, en donde quedó establecido como modelo básico del inicio de la educación artística hasta el día de hoy.

La Bauhaus, clausurada por el régimen nazi (pese a los intentos de Mies de mantener la escuela abierta), cerró sus puertas en 1933, pero su influencia se extendió a partir de la labor de sus antiguos docentes y alumnos, así como por el interés que despertó en diversos lugares. Además, al haber abarcado tantas ramas de las artes, la presencia de la Bauhaus se desplegó desde la arquitectura, el diseño y las artes plásticas hasta las artes escénicas y la escenografía. Pero uno de sus aspectos más revolucionarios fue precisamente su filosofía de la educación artística, un ideal que, personificado en Albers continuó su existencia en Estados Unidos en la Black Mountain College.

⁴⁹⁸ Forgács, *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*. p. 53.

⁴⁹⁹ Droste, *Bauhaus : 1919-1933*. p. 17.

Black Mountain College

En Black Mountain College, el arte se considera una materia como la lengua, las matemáticas o la filosofía. Aquí también se acepta que el trabajo práctico y manual es tan esencial en la educación como en la vida. Para nosotros, educación significa más que una formación que se limita a ampliar la memoria y que cultiva principalmente el intelecto. Somos conscientes de que el desarrollo humano depende de otras facultades humanas tanto o más importantes que las dos mencionadas⁵⁰⁰.

Black Mountain College fue una universidad creada en 1933 en una zona rural de los montes Apalaches, cerca de Ashville, Carolina del Norte. Cerró por motivos económicos en 1956, pero durante sus veintitrés años de duración, fue reconocida por ser un innovador centro de educación experimental y por su promoción de una visión amplia e integral de las artes.

Frente a la ingente cantidad de literatura existente sobre la Bauhaus, la Black Mountain College no recibió tanta atención académica ni mediática durante muchos años. Paradójicamente, mientras que la actividad de los antiguos miembros de la Bauhaus despertaba gran interés y organismos como el Instituto de Diseño de Chicago (fundado por Moholy-Nagy y denominado “New Bauhaus”) eran considerados los herederos de la escuela alemana, recibiendo gran atención, la Black Mountain College fue durante largo tiempo ampliamente inexplorada⁵⁰¹. A partir de los años 70 comenzó a generar algo de interés, sobre todo a partir de la publicación de la monografía de Martin Duberman *Black Mountain College. An exploration in community*⁵⁰² (1972), que ha sido durante mucho tiempo (aun hoy) la gran referencia sobre esta escuela. La siguiente publicación más destacada sobre esta escuela fue *The Arts at Black Mountain College*⁵⁰³, de Mary Emma Harris, publicada en 1987, siendo hasta hace pocos años estas dos obras las grandes obras de referencia de la investigación de Black Mountain College.

⁵⁰⁰ Josef Albers, “El arte en Black Mountain College” (1946). Texto inédito escrito entre diciembre de 1945 y enero de 1946 para la revista *Junior Bazaar*. En Fontal del Junco, Manuel, Fundación Juan March y Josef and Anni Albers Foundation, eds. “Josef Albers. Medios Mínimos, Efecto Máximo.” Madrid: [cat. expo., Fundación Juan March, Madrid], 2014. p. 264.

⁵⁰¹ JoAnn C. Ellert, “The Bauhaus and Black Mountain College,” *The Journal of General Education* 24, no. 3 (1972). p. 150. También en: Mary Emma Harris, “Black Mountain: Was It a Real College or Did We Just Make It up Ourselves?,” *The Journal of Black Mountain College Studies* 7 (2015). p. 1/8.

⁵⁰² Martin Duberman, *Black Mountain College. An Exploration in Community* (Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2009).

⁵⁰³ Mary Emma Harris, *The Arts at Black Mountain College* (Chicago: MIT Press, 2002).

A partir de los 2000, el interés por Black Mountain College se reactivó y se comenzaron a realizar algunas importantes exposiciones, como *Black Mountain College: una aventura americana* en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en 2002-2003⁵⁰⁴. Pero las investigaciones han afluído sobre todo a partir de 2010, cuando se han realizado dos de las grandes muestras sobre este tema, como son *Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment 1933–1957* en Hamburger Bahnhof Museum für Gegenwart de Berlín en 2015⁵⁰⁵ y *Leap before you look. Black Mountain College, 1933-1957*, en el Instituto de Arte Contemporáneo de Boston en 2015-2016⁵⁰⁶. Además, se han creado diversos grupos de investigación en torno a Black Mountain College que están recopilando documentación y generando producción académica, tales como Black Mountain Research⁵⁰⁷, organizador de la mencionada exposición de Berlín y creado como colaboración entre el museo Hamburger Bahnhof y la Freie Universität Berlin; la *Journal of Black Mountain Studies*⁵⁰⁸, creada por el Black Mountain College Museum + Art Center; o el archivo digital Black Mountain College Project⁵⁰⁹, creado por Mary Emma Harris, en donde se han ido recogiendo diversos materiales relacionados con la escuela. La disponibilidad de documentación digitalizada y la actualidad de la gran mayoría de las fuentes secundarias son aspectos sin ninguna duda favorecedores a la hora de investigar sobre el tema de la Black Mountain College. Sin embargo, y como ocurriera con la Bauhaus, la mitología y la leyenda creada en torno a esta escuela es un aspecto persistente y difícil de sortear. Uno de los asuntos que influyen en gran medida en esta mitificación es la presencia de grandes personajes del panorama artístico americano de la segunda mitad del siglo XX entre los integrantes, ya fuera como estudiantes, visitantes o como profesores, de la Black Mountain College. La fama que tuvieron posteriormente algunos de estos artistas (Willem y Elaine de Kooning, John Cage, Merce Cunningham, Buckminster Fuller, Ray Johnson, Ruth Asawa, Robert Rauschenberg, Cy Twombly, Robert Motherwell, entre otros, además del propio Josef Albers y Anni Albers) condiciona en gran medida las expectativas y la imagen que de entrada se tienen sobre la

⁵⁰⁴ <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/black-mountain-college-aventura-americana> . Para esta exposición se generó el catálogo editado por Vincent Katz, ed. *Black Mountain College : una aventura americana* (Madrid: MNCARS / Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2002).

⁵⁰⁵ <https://www.smb.museum/en/exhibitions/detail/black-mountain-ein-interdisziplinaeres-experiment-1933-1957.html>

⁵⁰⁶ <https://www.icaboston.org/exhibitions/leap-you-look-black-mountain-college-1933%E2%80%931957>

⁵⁰⁷ <https://black-mountain-research.com/>

⁵⁰⁸ <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/> . Sobre la creación y la metodología de este proyecto: Annette Jael Lehmann and Anna Werner, "Black Mountain and Beyond – Research Practices between Universities and Museums," *Stedelijk Studies*. Between the discursive and the Immersive. Curating research in the 21th Century Art Museum, no. 4 (2016).

⁵⁰⁹ <http://blackmountaincollegeproject.org/>

escuela. Además, la relación entre los integrantes de la escuela y la gran cantidad de documentación sobre aspectos personales de aquellos, propicia que la presencia de elementos no necesariamente relacionados con la educación y con las artes sea constante, y haya generado lo que Helen Molesworth comenta como la cuestión del “gossip”⁵¹⁰; es decir, el papel de la anécdota personal en la construcción del relato de Black Mountain College.

La idealización de la escuela no es tema baladí, teniendo en cuenta la cantidad de cuestiones que implica, desde artísticas y educativas, hasta sociales y políticas. La idealización no viene solo de la popularización del tema, sino de los propios estudios académicos sobre el mismo. Martin Duberman, en su obra comentada, utilizó su estudio histórico como un acto de rebeldía y de reivindicación contra las políticas académicas y sociales de los años setenta en Estados Unidos, y además para reivindicar una manera diversa de escribir historia. En su momento, Black Mountain College sirvió a Duberman para defender la posibilidad no solo de otros modelos educativos, sino también para manifestar que la visión positivista de la historia olvida (deliberadamente) que la objetividad no es tal (y objetividad en aquel momento y en el contexto de Duberman, significaba conservadurismo, tanto académico como político), y que la implicación personal y subjetiva en el tema de estudio podía servir como método para analizar acontecimientos pasados a otros niveles⁵¹¹.

La obra de Duberman es una referencia obligada al estudiar Black Mountain College, tanto por el estudio histórico en sí como por “la historia de la historia”, es decir, por cómo se perciben y se estudian los acontecimientos o cuestiones del pasado a la luz de las características del presente. En los años setenta, el pensamiento contrario a la guerra de Vietnam y crítico con la conservadora sociedad americana, como el de Duberman, podía encontrar en proyectos como Black Mountain College una demostración de realidades alternativas. Y su manera de llevar a cabo la investigación sobre el tema como manera de reivindicar nuevos modos de generar conocimiento académico. Sin embargo, surge la pregunta de hasta qué punto esta perspectiva ha idealizado la visión sobre Black Mountain College. Pero la cuestión no es la obra de Duberman, que desde el principio pone de manifiesto un acercamiento personal sobre el tema, sino la producción académica

⁵¹⁰ Helen Molesworth, "Imaginary Landscape," in *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, ed. Helen Molesworth and Ruth Erickson (New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015), p. 73.

⁵¹¹ Jason Ezell, "Martin Duberman's Queer Historiography and Pedagogy by Jason Ezell," *Black Mountain Studies Journal* 11 (2011).

posterior y los riesgos que existen de verse bajo cierta *romantización* de la escuela y, sobre todo, de perpetuar una serie de imágenes y valores que pueden no estar correspondidos con la realidad. Como explica Mary Emma Harris,

the danger today is not so much the unconsidered dismissal of the college as it is an over-inflation of the small modest school and a distortion of its history. The danger is that the educational ideals and the dynamics of the small community, the foundation on which the college thrived, are being oversimplified or ignored⁵¹².

No es tarea sencilla investigar Black Mountain College sin caer, precisamente, en esas simplificaciones o en la idealización de la escuela, de las personas que formaron parte de ella y de las relaciones que generaron. Sucede algo similar a aquello que se comentaba sobre la Bauhaus, puesto que esta también actúa como mito, tanto del arte como de la educación.

Se intentará, pues, trazar algunos puntos fundamentales de la filosofía de enseñanza y los valores sobre los que se fundamentó Black Mountain College para trazar un contexto activo del pensamiento de Albers, es decir, para poner en relación sus ideas con los espacios en las que las llevaba a cabo, trazando las influencias mutuas y las relaciones entre ambos.

A poco del cierre de la Bauhaus, y sumidos en una crítica situación por las circunstancias en las que se encontraba Alemania en ese momento, Josef y Anni Albers recibieron una invitación para formar parte del profesorado de la recién creada Black Mountain College, en Carolina del Norte, fundada por Andrew Rice en 1933. Este último había sido despedido de Rollins College en Florida por sus desacuerdos con la organización y por defender una filosofía de la educación que le llevó a crear, junto con otros profesores y alumnos que también se fueron en apoyo a Rice, una nueva escuela. Entre aquellos que se fueron de Florida con Rice estaba Theodore (Ted) Dreier, profesor de física, con contactos interesados en financiar el proyecto educativo de Black Mountain College, entre ellos su propia tía, Katherine Dreier, muy conectada con el mundo artístico y quien había visitado, en 1922, la Bauhaus en Weimar. Además, esta contaba con muchos

⁵¹² Harris, "Black Mountain: was it a real college or did we just make it up ourselves?" p. 6/8.

“el peligro actualmente no es tanto la desestimación de la universidad como la sobreinflamación de la pequeña y modesta escuela y la distorsión de su historia. El peligro es que las ideas educativas y las dinámicas de la pequeña comunidad, los fundamentos sobre los que se desarrolló la escuela, están siendo hipersimplificados o ignorados.” (traducción propia).

amigos en la junta del MoMA, entre ellos Alfred H. Barr y Philip Johnson, que también habían conocido la Bauhaus (en Dessau) y eran fervientes entusiastas de la escuela. Así, fue este último quien contactó con los Albers y les propuso formar parte de este nuevo proyecto⁵¹³.

La propuesta de formar parte de una iniciativa de esas características interesó desde el primer momento a los Albers, quienes lo vieron como una oportunidad de continuar una línea como la de la Bauhaus. En una entrevista años después, Josef y Anni Albers explicaban:

After the first telegram came to Berlin asking about going to Black Mountain, a long letter... came in Germany from Ted Dreier in which [were] the words “this is pioneering adventure.” ... When we came across this word “pioneering” we both said, “This is our place”. You know, leaving the Bauhaus, which was certainly a pioneering place... to continue this. And I believe that this played a great part in our staying on [at Black Mountain College for so many years] ... There was nothing and there was a chance to build something up, and in other places there was already a framework and you had to fit in, squeeze in, and so that we made Black Mountain especially desirable and we loved it for that reason⁵¹⁴.

Las comparaciones con la Bauhaus son naturales teniendo en cuenta el espíritu que dio origen al proyecto y el ambiente de comunidad que se formó y en torno al cual giraba una parte fundamental de la filosofía de la escuela. Aunque los principios educativos de la Black Mountain College no estén directamente basados en aquellos de la Bauhaus, ambos compartieron como origen la visión de una manera alternativa de formación y un rechazo de los valores imperantes en las instituciones educativas tradicionales. Al poco de llegar, Albers escribía a en una carta a Kandinsky: “the atmosphere is youthful and really nice. A lot of the feel of the Bauhaus and even Bauhaus faces. And our work is received with

⁵¹³ Danilowitz, "Teaching Design: A Short History of Josef Albers." p. 31.

⁵¹⁴ Entrevista con Martin Duberman, en *ibid.* p. 32.

“Después de que el primer telegrama llegara a Berlín, preguntándonos si iríamos a Black Mountain, una larga carta... de Ted Dreier llegó a Alemania, en la que estaban las palabras “esta aventura pionera”... Cuando nos encontramos con esta palabra, “pionera”, ambos dijimos: “Ese es nuestro lugar”. Ya sabes, dejar la Bauhaus, que fue realmente un lugar pionero... para continuar esto. Y yo creo que esto jugó un gran papel en nuestra estancia [en Black Mountain College durante tantos años]... No había nada y había la oportunidad de construir algo, y en otros lugares ya había una infraestructura y tu tenías que encajar en ella, hacerte un hueco, así que hicimos Black Mountain College especialmente atractivo y nos encantó por esa razón.” (traducción propia).

open arms. They are so close to us that we are not far from home and we are very happy”⁵¹⁵.

Por otra parte, y precisamente por Albers, se estableció una conexión entre la visión del arte y los métodos de enseñanza artística de la Bauhaus y de la Black Mountain College, puesto que Albers no solo fue profesor de arte, sino que formó parte desde el principio de la organización de la escuela y de la configuración de esta, involucrándose desde el principio en ella: “what we are trying to do in the college is really interesting and we realize more and more how unique this place is. We are so happy here, with motivation and opportunities to work and a wonderful personal atmosphere. We have been so lucky”⁵¹⁶.

Aunque muchas veces parezca que Black Mountain College era una institución de enseñanza del arte, en realidad era de estudios generales, e incluía, en el programa de 1934-35, los siguientes cursos⁵¹⁷:

Química: <i>Química General, Análisis Cualitativo, Análisis Cuantitativo, Química Orgánica.</i>
Física: <i>Estudio Elemental de Física, Física General, Óptica General, Electricidad, Mecánica, Física Moderna.</i>
Matemáticas: <i>Trigonometría, Geometría Analítica, Cálculo Integral y Diferencial.</i>
Psicología: <i>Psicología General, Examen Mental, Psicología de la Educación, Psicología del Carácter, Psicología Social, Psicología de las Relaciones Familiares, Problemas de la Educación para los Estudios de Psicología.</i>
Economía: <i>Economía Elemental, Historia de la Economía, Filosofía de la Reconstrucción Social, Teoría de la Evolución Económica, Problemas Laborales.</i>
Historia: <i>Seminario de Historia Antigua.</i>
Bellas Artes: <i>Dibujo, Color, Werklehre (Desarrollo del sentido material y espacial), Tejido.</i>
Música: <i>Apreciación de la Música, Armonía Elemental y Dictado Musical, Seminario de Historia de la Música, Ópera del siglo XIX.</i>
Inglés: <i>Chaucer, Drama Isabelino, Milton, Seminario del siglo XVIII, Literatura del siglo XIX, Composición Elemental, Seminario de Escritura, Teatro.</i>

⁵¹⁵ Carta del 3 de diciembre de 1933 a los Kandinsky. En Nicholas Fox Weber and Jessica Boissel, eds., *Josef Albers and Wassily Kandinsky: Friends in Exile. A Decade of Correspondence, 1929-1940* (Manchester / New York: Hudson Hills Press, 2010). p. 23.

⁵¹⁶ Carta a Kandinsky, 22 de noviembre de 1934. En *ibid.* p. 44.

“lo que estamos intentando hacer en la universidad es realmente interesante, y nos damos cuenta cada vez más de cuán único es este lugar. Somos muy felices aquí, con motivación y oportunidades para trabajar, y una maravillosa atmósfera personal. Hemos sido muy afortunados.” (traducción propia)

⁵¹⁷ En el Programa de 1934-35. En Black Mountain College Bulletin No. 3. – 1934/35. Disponible en: <http://cdm15733.contentdm.oclc.org/cdm/pageflip/collection/p15733coll6/id/129/type/compoundobject/filename/print/page/download/start/5/pftype/pdf>

Francés: *Francés Elemental, Francés Avanzado, Civilización Francesa, Estudios en Literatura Medieval, Estudios en Literatura Francesa del siglo XVII, Introducción al Francés Conversacional, Seminario de Rousseau y sus obras.*

Español: *Español Elemental, Español Avanzado.*

Italiano: *Italiano Elemental, la obra de Dante.*

Alemán: *Elemental y Avanzado, Traducción y Composición.*

Griego: *Griego Elemental, Platón.*

Latín: *Virgilio, Poesía Lírica Latina, Comedia Romana.*

Sin embargo, la importancia que se le daba al arte como columna vertebral del proceso educativo ha hecho que se vea de este modo. A pesar de esto, desde el principio se mantenía que el objetivo no era generar artistas, sino potenciar, a través del arte, la capacidad creativa de cada estudiante. En su artículo sobre la escuela (uno de los primeros en profundidad sobre esta), Louis Adamic explicaba:

It is not expected that many students will become artists; in fact, the college regards it as a duty to discourage mere talents from thinking itself genius, but maintains there is something of the artist in everyone; and the development of this talent, however meager, carrying with it a severe discipline of its own, results in the students becoming more sensitive⁵¹⁸.

Desde la perspectiva de Black Mountain College, se entendía que el arte debía estar integrado en la vida cotidiana como una práctica exploratoria y transformadora, y en el contexto de la escuela estaba así orientada a preparar a los estudiantes para la acción en la vida real y para que lo aprendido de esta forma (y con el arte) fuera aplicable como metodología en la resolución de problemas o cuestiones de toda índole en la vida real⁵¹⁹. Esta visión del arte como centro o estructura de la educación fue uno de los elementos sobre los que Rice cimentó todo el proyecto, en el que tuvo un gran peso la filosofía de John Dewey y las ideas de la educación progresista, ampliamente extendidas en determinados círculos de Estados Unidos⁵²⁰. Con estos ideales, los objetivos de Rice

⁵¹⁸ Louis Adamic, "Education on a Mountain. The Story of Black Mountain College," *Harper's Magazine* (1936, April). p. 521.

"No se espera que muchos de los estudiantes se conviertan en artistas; de hecho, la universidad considera como un deber disuadir a los meros talentos de pensarse a ellos mismos como genios, y en vez de ello mantiene que hay algo de artista en cada uno; y el desarrollo de ese talento, independientemente de lo escaso que sea, llevando consigo una severa disciplina, da como resultado que los estudiantes se vuelvan más sensibles." (traducción propia).

⁵¹⁹ Annete Jael Lehmann, "Pedagogical Practices and Models of Creativity at Black Mountain College," in *Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment, 1933–1957*, ed. Eugen Blume, et al. (Berlin: Spector Books, 2015). p. 99.

⁵²⁰ William J. Reese, "The Origins of Progressive Education," *History of Education Quarterly* 41, no. 1 (2001).

fueron los de crear una escuela que disolviera las distinciones entre las actividades curriculares y extracurriculares, que entendiera la educación y la vida como elementos íntima y necesariamente interconectados y que situara las artes en el centro de la educación en vez de en los márgenes, como hacía la educación tradicional⁵²¹. Para Rice,

Education [...] instead of being the acquisition of a common stock of fundamental ideas, may well be a way of learning of a common way of doing things, a way of approach, a method of dealing with ideas or anything else. What you do with what you know is the important thing. To know is not enough.⁵²²

Bajo estas premisas, el curso de arte, que impartía Albers, tenía gran importancia, en un programa en el que no había curriculum fijo ni estructurado en torno a cursos, sino que el estudiante lo elegía según sus intereses. Igualmente, no había exámenes ni notas, solo un test final, cuya realización dependía de la voluntad de los estudiantes⁵²³. La responsabilidad sobre el aprendizaje residía así en los propios estudiantes⁵²⁴, quienes, igual que tenían esta capacidad decisional, debían involucrarse en todo el conjunto del proyecto de la escuela. Esto incluía la colaboración y la involucración en tareas cotidianas como trabajar en el comedor, en la huerta o en la propia construcción del edificio de la escuela. Porque todas estas actividades y la propia conformación de la cotidianidad, formaban parte de la configuración del proyecto de Black Mountain College: “The shaping of the everyday world permeated nearly all areas of life and the entire space of the college”⁵²⁵.

En noviembre de 1933, propuesta por varios estudiantes, se creó una granja, en la que tanto estudiantes como profesores trabajaban y que actuaba tanto como abastecimiento para la escuela (en una época económicamente difícil) cuanto como elemento de cohesión entre los integrantes de Black Mountain College, ayudando a generar un sentido de comunidad⁵²⁶. En 1936 se incluyeron estas tareas, así como otras relacionadas con el

⁵²¹ Ruth Erickson, "A Progressive Education," in *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, ed. Helen Molesworth and Ruth Erickson (New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015). p. 77.

⁵²² Harris, "Black Mountain: was it a real college or did we just make it up ourselves?" p. 5/8. El texto pertenece a "Fundamentalism and the Higher Learning", publicado en *Harper's Magazine* (174) en mayo de 1937.

"La educación [...], en vez de ser la adquisición de acciones comunes de las ideas fundamentales, puede ser una manera de aprender un hábito de hacer las cosas, una manera de acercarse a ellas, un método para tratar las ideas o cualquier cosa. Lo que haces con lo que sabes es lo importante. Saber no es suficiente." (traducción propia).

⁵²³ Jonathan Fisher, "The Life and Work of an Institution of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933- 1949," *ibid.* 6 (2014). p. 5/25.

⁵²⁴ Erickson, "A Progressive Education."

⁵²⁵ Lehmann, "Pedagogical Practices and Models of Creativity at Black Mountain College." p. 101.

⁵²⁶ David Silver, "Building Autonomy, Creating Community: The Farm and the Work Program at Black Mountain College," in *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, ed. Helen Molesworth and Ruth Erickson (New Haven / London Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015). p. 121.

mantenimiento y desarrollo del campus, en el *Work Program*, que duró hasta 1950. En este, se llevaban a cabo todas aquellas actividades que eran necesarias para el funcionamiento de la escuela pero que a su vez actuaban como parte de la formación, en tareas manuales, en ejercicio físico o en cuestiones prácticas cotidianas.

We had graduate architectural students sent to us to get practical experience in building. We did build several buildings designed by faculty and students. We did have a farm which supplied meat, milk, vegetables. We did help with maintenance chores, worked in a print shop. There was a woodworking shop where we built furnishings, lab equipment, utensils for parties and small houses for pigs⁵²⁷.

Acorde a estos principios, también se construyó el nuevo edificio de la escuela, un proyecto bajo la dirección del arquitecto Lawrence Kocher en el que estuvieron involucrados todos los estudiantes, profesores y familiares, y que contó con la colaboración de Gropius, quien ejerció como una suerte de guía espiritual y que además enviaba a muchos de sus estudiantes de arquitectura de Harvard a participar en el proyecto para que adquirieran experiencia práctica en construcción⁵²⁸.

⁵²⁷ Mary Gregory, "Mary 'Molly' Gregory Remembers the Work Program," *Memoir delivered on the occasion of the opening of a Black Mountain College exhibition, curated by Mary Emma Harris, at Bard College in 1987*. (1987). En <http://blackmountaincollegeproject.org/MEMOIRS/MEMOIRS.htm>

"Tuvimos estudiantes de arquitectura que nos enviaron para que adquirieran experiencia práctica en la construcción. Construimos varios edificios diseñados por el profesorado y los estudiantes. Tuvimos una granja que nos abastecía de carne, leche, verduras. Ayudamos con las tareas rutinarias de mantenimiento, trabajamos en la imprenta. Había un taller de carpintería en el que construimos muebles, equipo para el laboratorio, utensilios para fiestas y pequeñas cabañas para los cerdos." (traducción propia).

⁵²⁸ Lauren Bellard, "The Design-Build Program at Lake Eden," in *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, ed. Helen Molesworth and Ruth Erickson (New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015). p. 134. El proyecto inicial iba a ser de hecho de Gropius, pero el presupuesto no alcanzaba para llevar a cabo el plan de este.



Imagen 18. Arriba: Comedor de Blue Ridge campus, Black Mountain College, ca. 1940.

© Western Regional Archives, States Archives of North Carolina.

Fuente: <https://black-mountain-research.com/2014/09/30/sense-of-community/>

Abajo: Black Mountain College, Clase de fotografía con Josef Albers, Lake Eden Campus, 1944

© Western Regional Archives, States Archives of North Carolina.

Fuente: <https://www.smb.museum/en/exhibitions/detail/black-mountain-ein-interdisziplinaeres-experiment-1933-1957.html>

Muchos de los testimonios de los participantes en estas actividades destacaban la cualidad de este tipo de trabajos en generar relaciones cercanas entre los integrantes de Black Mountain College y en su potencialidad para gestar ese sentido de la comunidad que tanta importancia tenía en este proyecto. Por supuesto, como es de imaginar, las opiniones sobre este programa, como sobre cualquier aspecto de la escuela, variaban de persona en persona, e igualmente diversa fue la implicación de cada uno, siendo importante a este respecto la variedad de actividades que se podían llevar a cabo.

The work program was sometimes interesting and sometimes boring, but there was always the feeling of accomplishment—and of camaraderie—of building something important even if the assignment for the day was only to dig potatoes at the farm. I remember one glorious afternoon when my job was to drive a large dump truck up and down those rocky roads. I was in my glory!⁵²⁹

La idea de la generación de una comunidad iba de la mano de la de la educación democrática para Rice, en la que el contacto y la igualdad entre los integrantes era parte fundamental del propio proyecto educativo. De hecho, la idea de democracia y de crear “ciudadanos democráticos” a través de la educación era uno de los pilares de la filosofía de Rice. De acuerdo con estos ideales, Black Mountain College fue uno de los primeros centros educativos sureños que buscó incorporar estudiantes, visitantes y profesores negros, en un contexto regido por las leyes de segregación racial y años antes de la expansión de la lucha por los derechos civiles⁵³⁰. El éxito de esta iniciativa, si bien moderado (en total once estudiantes, cinco profesores y un número significativo de invitados), supuso un importante avance para la época, en la que fuera del campus la segregación continuaba sin ambages, y pone de manifiesto el interés de la escuela en realizar sus ideales sociales. A pesar de esto, y, aunque los testimonios muestran una amplia y positiva recepción de esta política, no debe minusvalorarse que también dentro del campus pervivían actitudes racistas⁵³¹.

⁵²⁹ Ruth O'Neill Burnett, "The Work Program," in *Student experience in experimental education in the early years (1933-43). Section 2: Teachers and Teaching: Outside the Classroom*, ed. Robert Sunley, <https://blackmountaincollegeproject.org/Features/SUNLEY/SUNLEYpartII/OutsidetheClassroomWORK.htm> (1997). "El programa de trabajo era a veces interesante y a veces aburrido, pero siempre había esa sensación de logro –y de camaradería– en la construcción de algo importante, incluso si la tarea del día solo era recoger patatas de la granja. Me acuerdo de una tarde espectacular cuando mi trabajo fue conducir un camión de volquete arriba y abajo de estos caminos rocosos. ¡Yo estaba en la gloria!" (traducción propia).

⁵³⁰ Micah Wilford Wilkins, "Social Justice at BMC before the Civil Rights Age: Desegregation, Racial Inclusion, and Racial Equality at BMC" *The Journal of Black Mountain College Studies* 6 (2014).

⁵³¹ Jonathan Fisher, "The Life and Work of an Institution of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933- 1949," *ibid.* p. 6/25.

En lo relativo al espíritu comunitario, y aunque Black Mountain College compartiera similitudes con algunas colonias de artistas o comunas del siglo XX, esto no quiere decir que esta fuera su intención, puesto que el primer y último objetivo de la escuela era educativo⁵³². Pero igual que en la Bauhaus, la idea de generar una comunidad en torno a un proyecto educativo era uno de los pilares sobre los que se asentaba el funcionamiento de la escuela. En el programa de 1934-1935 se explicaba así:

The College is at the same time a social unit. The members of the teaching staff, their families and the students live in the same building, have their meals together and are in constant intimate contact with one another; as a result, the distinction is broken down between work done in the class-room and work done outside, and the relation is not so much of teacher to student as of one member of the community to another. This ease of communication restores one of the time-tested necessities of education⁵³³.

De modo similar a la Bauhaus, se entendía que las tareas no estrictamente curriculares eran tan necesarias como las curriculares, de ahí la importancia de elementos como todo aquello que implicara ocupaciones al aire libre, ya fuera en la granja o a través de actividades lúdicas, cuya relevancia era tenida en cuenta como parte orgánica del desarrollo formativo. Además, el contacto con la naturaleza y con el entorno también eran valorados positivamente para la formación. Por ello, estos factores también estaban incluidos en el programa desde los inicios:

At Black Mountain College there is not the same sharp cleavage that often exists between work and play. Singing, dramatics and the discussion of contemporary events are regarded not only in the light of recreation, but also as part of the serious educational business of the College, and a regular place is made for them in the schedule. Similarly, outdoor recreation is conceived as going beyond mere organized athletics to include various sorts of practical manual work, such as wood-chopping of farm work⁵³⁴.

⁵³² Kate Mothes, "Sense of Community," *Black Mountain Research. Collaborative platform by Freie Universität Berlin & Hamburger Bahnhof – Museum Für Gegenwart / Berlin*. <https://black-mountain-research.com/2014/09/30/sense-of-community/> (2014).

⁵³³ *A Foreword*. Programa de Black Mountain College de 1934-35. Disponible en: <https://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/PUBLICATIONS%20CHRONOLOGY.htm>

"La universidad es a la vez una unidad social. Los miembros del profesorado, sus familias y los estudiantes viven en el mismo edificio, comen juntos y están en constante contacto cercano los unos con los otros; como resultado, la distinción entre el trabajo hecho en clase y el trabajo hecho fuera se desmorona, y la relación no es tanto de profesor a alumno como de un miembro de la comunidad a otro. Esta facilidad de comunicación recupera algo que el tiempo ha demostrado como necesario para la educación." (traducción propia)

⁵³⁴ Programa de 1934-1935. Disponible en:

<http://cdm15733.contentdm.oclc.org/cdm/pageflip/collection/p15733coll6/id/129/type/compoundobject/filename/print/page/download/start/5/pftype/pdf>

"En Black Mountain College no hay la división tajante que suele existir entre el trabajo y el juego. El canto, el teatro y las discusiones sobre eventos contemporáneos son vistos no solo bajo la luz de lo recreativo, sino también como parte de la seria empresa educativa de la universidad, y tiene un lugar habitual en el programa. Igualmente, se concibe la

La escuela fue tan cambiante como lo fue su alumnado y su profesorado, entre quienes, además de los profesores fijos, figuraban diversos invitados y visitantes, de distintas áreas, como por ejemplo Gropius, otros antiguos miembros de la Bauhaus como Herbert Bayer o Marcel Breuer, el escritor Aldous Huxley, el pintor Fernand Leger, el propio John Dewey, e incluso una breve visita de Albert Einstein, entre otros muchos⁵³⁵. Por otra parte, se organizaban los cursos de verano, en los que se invitaba a diversos profesionales para que pasaran allí unas semanas durante las que impartían diversas charlas y talleres a los estudiantes, a los que se añadían algunos que iban específicamente para ello. Uno de los cursos de verano más destacados fue el de 1948, organizado por Albers, y al que invitó, entre otros, a John Cage y Merce Cunningham para impartir música y danza, a Buckminster Fuller para dar diversos temas sobre arquitectura y diseño, y a Willem de Kooning para pintura, además de los que dieran él y Anni⁵³⁶. Uno de los aspectos más significativos de este curso y que pone de manifiesto la apertura a una multiplicidad de visiones, es precisamente que estos protagonistas tenían maneras muy diversas de entender el arte y la educación artística, y que todos ellos tuvieron cabida, al menos durante un tiempo, bajo la misma institución.

Esto será, sin embargo, parte de los problemas que acabaron por colapsar la escuela, puesto que las disputas profesionales y personales minaron, en los últimos años, la convivencia y la relación entre muchos de los participantes, a lo que se añadiría los problemas económicos y la falta de apoyo social a iniciativas de estas características (puesto que con la entrada de las políticas de la Guerra Fría estos proyectos ya no tenían tan buena imagen como en épocas anteriores). Las luchas internas, las facciones opuestas y la continuidad de los conflictos fue quebrando la capacidad de la escuela de mantenerse⁵³⁷. Pero también es cierto que precisamente esa diferencia de opiniones actuó asimismo como uno de los elementos más innovadores y valorados de la escuela: la posibilidad de acceder a múltiples visiones bajo la premisa de la experimentación.

recreación en el exterior como algo más allá del deporte organizado, e incluye diversos tipos de trabajo manual, tal como la tala de madera o el trabajo en la granja.” (traducción propia).

⁵³⁵ <http://blackmountaincollegeproject.org/Features/SUNLEY/SUNLEYpartII/OutsidetheClassroomVISITORS.htm>

⁵³⁶ Eva Díaz, "Summer Session 1948," in *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, ed. Helen Molesworth and Ruth Erickson (New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015). p. 219.

⁵³⁷ El sociólogo Charles Perrow, que fue estudiante en BMC entre 1946 y 1948 expone, desde su experiencia personal, cómo se desarrollaban algunos de esos conflictos y cuáles eran las mayores dificultades a la hora de mantener la idea de comunidad democrática mientras se trataba de lidiar con las distintas facciones. En Charles Perrow, "Drinking Deep at Black Mountain College," *Southern Cultures* 19, no. 4 (2013).



Imagen 19: Buckminster Fuller y los estudiantes del curso de verano de 1949, experimentando con la cúpula geodésica.
Fuente: <http://www.blackmountaincollege.org/looking-forward-at-buckminster-fullers-legacy/>

Uno de los pilares sobre los que se sustentaba esta manera de entender la educación se encuentra, como se comentaba anteriormente, en las teorías de John Dewey. La teoría del conocimiento de Dewey se apoyaba sobre el concepto de la experiencia, entendida como aquello referido al intercambio entre un ser vivo y su entorno, y frente a una educación tradicional, consistente en una constante acumulación de contenidos, Dewey entendía que esta debía ser una constante “reorganización o reconstrucción de la experiencia, [...] [y cuyo objetivo] se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir”⁵³⁸. Proporcionar una experiencia adecuada sería la tarea del educador, dado que “it is his business to arrange for the kind of experiences which, while they do not repel the student, but rather engage his activities are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences”⁵³⁹.

⁵³⁸ Guillermo Ruiz, “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo,” *Foro de Educación* 11, no. 15 (2013). p. 108.

⁵³⁹ John Dewey, *Experience and Education* (New York: Macmillan / Collier Books, 1976). p. 27.

Dentro de esta tarea, una de sus principales responsabilidades como tales sería no solo la de ser conscientes del valor de los entornos (físicos y sociales) en la configuración de las experiencias, sino también reconocer concretamente cuáles son los que conducen a experiencias enriquecedoras. Y sobre todo, el saber cómo utilizarlos para extraer de ellos todo lo que pudiera contribuir a construir dichas experiencias valiosas⁵⁴⁰. Esto resulta de gran interés al valorar la importancia del entorno en Black Mountain College, como se ha comentado anteriormente. En cuanto al valor del arte como experiencia, Dewey entendía que “lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia, ya sea por medio de un lujo vano o una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal”⁵⁴¹.

Este tipo de afirmaciones, que ponen de manifiesto la importancia de la concepción de la experiencia para la formación, se resumen en la máxima de *learning by doing* popularizado por Dewey en Estados Unidos y estrechamente relacionada con las teorías de la educación progresista europeas, especialmente en Alemania, en cuyo contexto Albers se formó y que habían influido su pensamiento y en su actividad educativa en la Bauhaus. Algunos autores destacan más el componente europeo, dominado por Pestalozzi, que el americano (Dewey) dentro de la metodología y filosofía de la educación de Albers⁵⁴², pero lo que está claro en cualquier caso (y en esto coinciden ambas) es que la idea de aprender a través de la experiencia práctica era su punto fundamental, y el *aprender haciendo* fue el principio de Black Mountain College. Y es a partir de esta idea de la que surge la visión de la necesidad constante de experimentación.

Como explica Eva Díaz, todos aquellos que asistieron a Black Mountain College compartían un común deseo por la experimentación, si bien no necesariamente interpretaban este concepto de la misma forma⁵⁴³. Esta autora analiza tres modelos de experimentación practicados en la escuela: el de Albers (cuyas ideas en torno al arte, la experimentación y la educación se verán más adelante específicamente), basado en el análisis metódico de lo que es percibido, y en la construcción de las formas con objeto de diseñar nuevas experiencias visuales; el de John Cage, fundamentado, contrariamente a la visión de Albers, en la exploración de los procesos aleatorios y en la relación entre las

⁵⁴⁰ Ibid. p. 40.

⁵⁴¹ *El arte como experiencia* (Barcelona: Paidós, 2008). p. 53.

⁵⁴² Karl-Heinz Füssli, "Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German-Speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933–1949)," *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 42, no. 1-2 (2006).

⁵⁴³ Eva Díaz, *The Experimenters. Chance and Design at Black Mountain College* (Chicago / London: University of Chicago Press, 2015). p. 1.

posibilidades de su organización y la incertidumbre de los resultados; y el de Buckminster Fuller, cuyo paradigma de una “ciencia del diseño”, que sería el centro del desarrollo social y tecnológico, implicaría una constante prueba en la que el error formaría parte del propio proceso⁵⁴⁴. Los distintos tipos de experimentación ponen de manifiesto un interés general en desarrollar una educación basada en estos principios.

La relevancia de la experimentación se percibe también en otros campos, como por ejemplo en el de la literatura, a través de Charles Olson, y de la formación del grupo de los Black Mountain Poets, que compartieron nexos, por el contexto y la época, con el movimiento beat. Además, la ideología de los últimos estudiantes de la escuela, ya en declive, los vinculaba con esta nueva ola de pensamiento, abiertamente rupturista con las costumbres y manifestaciones culturales de la sociedad americana del momento, y el escritor y activista Paul Goodman manifestaba que “los compañeros que asistieron al Black Mountain College, escuela orientada hacia los valores comunitarios y las artes creativas –una combinación poderosa y poderosamente crítica– [eran] los pilares de la sociedad beat”⁵⁴⁵.

Finalmente, Black Mountain College colapsó, tanto por cuestiones internas (disputas y desavenencias entre los integrantes) así como externas (un contexto reacio a experimentos de este tipo y agresivamente conservador), además de por los constantes problemas de financiación, pero parte de su legado, o de su visión, en torno a las artes, la educación y la experimentación, permanecieron y se transmitieron, de alguna manera, a partir de sus antiguos integrantes.

Como señala Annette Jael Lehmann:

The pedagogical processes at Black Mountain College reflect an arc of suspense that reaches from the modern period to the present. Because the artistic, aesthetic and educational practices were connected with performance situations as well as with experimental structures that incorporated space and time, they are still connected today in a specific way with phenomena of participation and process orientation in the arts⁵⁴⁶.

⁵⁴⁴ Ibid. p. 9.

⁵⁴⁵ Carlos Granés, *El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales* (Madrid: Taurus, 2012). p. 113.

⁵⁴⁶ Lehmann, "Pedagogical Practices and Models of Creativity at Black Mountain College.", p. 107.

“Los procesos pedagógicos en Black Mountain College reflejan un arco de suspense que va desde el período moderno hasta el presente. Dado que las prácticas artísticas, estéticas y educativas estaban conectadas con situaciones de performance, así como con estructuras experimentales que incorporaban espacio y tiempo, todavía hoy están conectadas de una forma específica con los fenómenos artísticos orientados hacia la participación y el proceso.” (traducción propia).

Así, el principio fundamental de la generación de la experimentación y de la importancia del proceso como base de una educación se verá en los cursos y textos de Albers, quien contribuyó a generar estas dinámicas en la escuela y a conformar su filosofía educativa y artística.

Josef Albers a través de sus textos

En estos dos contextos educativos, artísticos y sociales, entendidos como espacios a la vez cerrados (por ser una suerte de burbuja cultural) y abiertos a distintas corrientes sociales y de pensamiento, es en donde Albers desarrolla la parte fundamental de su pensamiento artístico y educativo; quizá por las características de estos lugares, arte y educación se encuentran entretejidos en su pensamiento, siendo su teoría de la educación una teoría del arte, así como es un proceso educativo su entendimiento del arte. Su manera de contemplar el proceso artístico como un proceso educativo y percibir el arte como parte fundamental de este, se traduce en la configuración de su trayectoria como profesor, primero en la Bauhaus y después en Black Mountain College (y finalmente en Yale, en donde finalizó su carrera docente).

A la hora de definir la figura de Albers como artista enseñante, se deben tener en cuenta una serie de aspectos tales como sus ideas sobre el arte y la educación artística (que configuran su filosofía del arte y de la educación), las actividades que realizaba (cursos y metodología que llevaba a cabo y su relación con esta filosofía) y, por último, el efecto en sus estudiantes, es decir, cómo era percibido todo esto por los reales destinatarios finales.

Empezando por este último aspecto, no resulta fácil trazar el perfil de Albers como profesor puesto que, como es lógico, las opiniones de los alumnos son muy variadas. La gran mayoría destaca el valor de Albers como profesor y el interés (e incluso la fascinación) por sus enseñanzas, viéndolo como un catalizador capaz de sacar la creatividad de los estudiantes y su capacidad de analizar y mirar el mundo. “Albers was a detonator ... [he] sparked an explosion in us”⁵⁴⁷. A la vez, la mayoría insiste en el

⁵⁴⁷ Danilowitz, "Teaching Design: A Short History of Josef Albers." p. 9.

carácter disciplinario y estricto de Albers. Este aspecto es el que más fricciones desata, puesto que mientras para algunos no era algo negativo, para otros suponía un elemento excesivamente restrictivo, a la vez que veían en él un carácter autoritario. Otro aspecto comentado como algo especialmente difícil de Albers eran las críticas y comentarios negativos que realizaba sobre los trabajos de los alumnos, puesto que, según explicaban, parece que podían llegar a ser tan implacables que muchos verdaderamente las temían. Resulta extraño y algo contradictorio que un artista enseñante, cuyas ideas sobre el arte y la educación se sostenían sobre principios tan abiertos y que negaban los dogmas artísticos imperantes, y cuya metodología se basaba en la constante experimentación, incorporara, como parte de esta misma metodología, la crítica a un nivel tan feroz. Pero es cierto que para Albers, el proporcionar una visión constantemente crítica (que, según sus palabras, servía para preparar a los alumnos para la vida real en el mundo del arte) y el mantener la disciplina de trabajo eran elementos igualmente fundamentales de su visión del arte y de la educación. Eva Hesse, que fue alumna de Albers, y a quien consideraba entre sus estudiantes favoritos, decía: “He is terribly limited but really maintains one point of view throughout. This is a paradoxically strong and weak attribute and shortcoming”⁵⁴⁸. Al final, la percepción por parte de los estudiantes y la experiencia personal de cada uno de ellos ante este aspecto es, por lo tanto, un asunto amplio y variado, como se puede ver en los distintos testimonios, y que pone de manifiesto que Albers, como cualquier otra persona, era multifacético⁵⁴⁹. Pero una gran mayoría, incluso entre aquellos que reprochaban su carácter despótico o la inclemencia de sus críticas, valoraban las enseñanzas de Albers, precisamente por su capacidad de hacer ver el mundo. Resulta significativo el caso de Robert Rauschenberg, quien explicaba, ya como artista afianzado:

Albers was a beautiful teacher and an impossible person. He wasn't easy to talk, and I found his criticism so excruciating and so devastating that I never asked for it. Years later, though, I'm still learning what he taught me, because what he taught had to do with the entire visual world. He didn't teach you how to “do art”. The focus was always on your personal sense of looking. When he taught watercolor, for example, he taught the specific properties of water color –not how to make a good water color picture. When he taught drawing, he taught the efficient functioning of line. Color was about the flexibilities and the complex relationships that color have with one another.

⁵⁴⁸ Jeffrey Sautnik, "Josef Albers, Eva Hesse, and the Imperative of Teaching," *Tate Papers* 7 (2007). p. 9/16.

⁵⁴⁹ Horowitz, "Albers the Teacher." p. 79.

I consider Albers the most important teacher I've ever had, and I'm sure he considered me one of his poorest students. Coming from Paris, entering the middle of the term, and showing all that wildness and naivete and hunger, I must have seemed not serious to him, and I don't think he ever realized that it was his discipline that I came for.⁵⁵⁰

Cursos

En relación a los cursos y a la metodología que desarrolló a raíz de estos, cabe destacar que Albers, antes de ser profesor de artes, fue profesor de escuela primaria durante varios años. Entró como estudiante de la Bauhaus en 1923, cuando tenía treinta y tres años, tras haber estudiado arte en diversas escuelas. Convencido por la propuesta leída en el manifiesto a través de un panfleto, decidió continuar su formación en un ambiente diverso y se matriculó en la Bauhaus. Al poco de estar allí, escribía a un amigo: "Boy, I am living, living, living like never before and have never been so young never so happy to work"⁵⁵¹. Así, Albers encontró en la Bauhaus un ambiente y unos objetivos artísticos con los que se podía ver identificado, al compartir una serie de ideales educativos.

Desde sus comienzos como profesor en la Bauhaus hasta el final de su carrera como tal en Yale, Albers desarrolló un conjunto de principios e ideas a través de sus cursos que representaban y ponían de manifiesto su filosofía de la educación y, a raíz de esto, del arte. Frederick A. Horowitz ha realizado un exhaustivo estudio de estos cursos y de los métodos de enseñanza de Albers en los distintos contextos en los que los desarrolló. Tomando a este autor y a Wick como referencia principal, se va a exponer, brevemente, los principales aspectos de los cursos de Albers, para pasar después a las ideas que los generaron.

⁵⁵⁰ Robert Rauschenberg, *Statement on Joseph Albers*, undated. Disponible en: <https://www.rauschenbergfoundation.org/art/archive/albers>

"Albers fue un profesor excelente y una persona imposible. No era fácil hablar con él, y yo encontraba su crítica tan insoportable y tan devastadora que nunca se la pedí. Años después, sin embargo, continúo aprendiendo de lo que me enseñó, porque lo que enseñaba tenía que ver con todo el mundo visual. Él no te enseñaba cómo "hacer arte". El foco estaba siempre en tu sentido personal de mirar. Cuando enseñaba acuarela, por ejemplo, enseñaba las propiedades específicas del color al agua—no cómo hacer una buena pintura a la acuarela. Cuando enseñaba dibujo, enseñaba el funcionamiento eficiente de la línea. El color iba acerca de las flexibilidades y de las complejas relaciones que los colores tienen entre ellos. Considero a Albers el profesor más importante que he tenido, y estoy seguro que él me consideraba uno de sus peores alumnos. Llegando de París, entrando a mitad del semestre, y mostrando todo mi salvajismo, mi ingenuidad y mis ansias, no debí de parecerle serio, y no creo que él se diera cuenta nunca de que era por su disciplina a por lo que fui." (traducción propia).

⁵⁵¹ Danilowitz, "Teaching Design: A Short History of Josef Albers.", p. 16.

"Chico, esto viviendo, viviendo, viviendo como nunca antes, y nunca he sido tan joven, nunca tan feliz de trabajar." (traducción propia).

Una de las principales aportaciones de Albers a la Bauhaus fue el desarrollo del curso inicial, que había creado Itten, y que Albers continuó, manteniendo sus principios fundamentales, pero añadiendo y estructurándolo acorde a sus propias ideas educativas y artísticas. Así, el curso inicial continuó su objetivo orientado, como explica Wick, a la “supresión del concepto académico del arte en todos los recién llegados a la Bauhaus, [la] liberación de las fuerzas creadoras, [y la] confrontación de los estudiantes no con el «arte», sino con los más elementales problemas de la creación”⁵⁵². Pero frente al énfasis de Itten en la autoexpresión y la experiencia intuitiva de los estudiantes, Albers buscó contener estos aspectos en favor del aprendizaje del mundo exterior a través de los ejercicios sobre la percepción y la comprensión de lo visual⁵⁵³. Por ello, mientras que la metodología de Itten estaba muy fundamentada en la idea del juego y de la experimentación como medio lúdico, para Albers primó una visión más estricta y ordenada de lo que debían suponer los ejercicios, pues su objetivo final no era otro que el entendimiento del mundo.

Los ejercicios del curso preliminar de Albers se dividían en *ejercicios con la materia* (*Materiestudie*) y *ejercicios con el material* (*Materialstudie*). Los primeros, y enlazando con la trayectoria de Itten y de Moholy-Nagy, harían referencia al estudio del “aspecto externo de los objetos” y servirían para fomentar el “conocimiento sensorial de la superficie del material”⁵⁵⁴. Los segundos irían orientados a generar conocimiento sobre las características inherentes de los materiales, sus cualidades específicas, algo de gran valor para Albers, puesto que de esta forma los estudiantes entrarían en contacto con la realidad inmediata y tendrían conocimientos adaptados a las necesidades del presente.

Cabe destacar, como parte de los ejercicios realizados en el *Vorkurs*, aquellos hechos a partir del pliegue de papel, cuya metodología se ha convertido en uno de los aspectos más famosos de la faceta educativa de Albers. Albers consideraba estos ejercicios beneficiosos precisamente por la ubicuidad y simplicidad del material, y por el hecho de que no requiriese conocimientos previos, permitiendo al estudiante realizar una amplia exploración del material⁵⁵⁵. Hannes Beckmann, quien estudió con Albers en la Bauhaus en 1928 y 1929, contaba su experiencia en la clase:

⁵⁵² Wick, *Pedagogía de la Bauhaus*. p. 144.

⁵⁵³ Horowitz, "Albers the Teacher.". p. 101.

⁵⁵⁴ Wick, *Pedagogía de la Bauhaus*. p. 155-157.

⁵⁵⁵ Michael Beggs, "A Lezione dal maestro. Un'introduzione pratica ai metodi di insegnamento di Josef Albers," in *Josef Albers. Arte Come Esperienza: I Metodi Di Insegnamento Di Un Maestro Del Bauhaus* ed. Samuele Boncompagni (Milano: Silvana Editoriale, 2013). p. 73.

Josef Albers entered the room, carrying with him a bunch of newspapers, which were distributed among the students. He then addressed us, saying something like this: “Ladies and gentlemen... I want you now to take the newspapers you got and try to make something out of them that is more than you have now. I want you to respect the material and use it in a way that makes sense –preserve its inherent characteristics. If you can do it without tools like knives and scissors, and without glue, the better...” [...] [When Albers returned] there were masks, boats, castles, airplanes, animals... little figurines. He referred to all this as kindergarten products, which could have been made better in other materials. He pointed then at a study of extreme simplicity, made by a young Hungarian architect. He simply had taken the newspaper and folded it lengthwise so that it was standing up like a folding screen. Josef Albers explained to us how well the material was understood and utilized –how the folding process was natural to paper, because it resulted in making a pliable material stiff... Now that the paper was standing up, both sides had become visually active... After a while we caught on to his way of seeing and thinking⁵⁵⁶.

Cuando los Albers se trasladaron a Black Mountain College, Albers integró la filosofía del *Vorkurs* de la Bauhaus en el programa de esta escuela experimental, y mantuvo sus cursos de material y materia, llamados ahora “construction”, “constructive” o “structural studies” los primeros, y “combination”, combinative” o “comparative studies” los segundos, llegando eventualmente a denominarse *Matières*⁵⁵⁷. Los ejercicios de *Matières* llegaron a ser el gran pilar de la metodología educativa de Albers en esta escuela, y se convirtieron en un elemento tan cotidiano que aparecía en las conversaciones diarias, en bromas y hasta en canciones⁵⁵⁸. El objetivo de los ejercicios de *Matières* era, como lo fuera en la Bauhaus, que los estudiantes alcanzaran un conocimiento profundo y trascendente de los materiales a través de ejercicios en los que extraían las texturas de su

⁵⁵⁶ Ibid.

“Josef Albers entró en la habitación, trayendo un montón de periódicos, que distribuyó entre los estudiantes. Entonces se dirigió a nosotros, diciendo algo como: “Señoras y caballeros... ahora quiero que cojan los periódicos que tienen e intenten hacer algo de ellos que sea más que lo que tienen ahora. Quiero que respeten el material y que lo usen de una manera que tenga sentido –preservando sus características inherentes. Si pueden hacerlo sin herramientas como cúters o tijeras, y sin pegamento, mejor...” [...] [Cuando Albers volvió] había máscaras, barcos, castillos, aviones, animales... pequeñas figuritas. Él se refirió a todo esto como productos de guardería, que podrían haber sido hechos mejor en otro material. Señaló entonces un estudio de gran simplicidad, hecho por un joven arquitecto húngaro. Él simplemente había cogido el periódico y lo había plegado a lo largo, de manera que se tenía en pie como un biombo. Josef Albers nos explicó lo bien que se había entendido y utilizado el material –cómo el proceso de plegado era natural al papel, porque tenía como resultado hacer de un material flexible algo rígido... Ahora que el papel estaba de pie, ambas partes eran visualmente activas... Después de un rato comprendimos su manera de ver y de pensar.” (traducción propia).

⁵⁵⁷ Horowitz, “Albers the Teacher.” p. 125.

⁵⁵⁸ Michael Beggs, “Photographs of *Matières*,” in *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957* (New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015). p. 86.

contexto normal y las colocaban en relación a otro diferente, suprimiendo así las asociaciones automáticas⁵⁵⁹ y con ello los hábitos mentales y visuales.

Además de los ejercicios de la materia y el material, Albers tenía otros, orientados a investigar los vínculos entre figura y fondo y las fluctuaciones e ilusiones que se podían crear a través de la relación entre ambos (*Schwindels*); otros de “reordenación”, orientados a tomar algo estático (una página de texto, una malla de alambre) y reelaborarla; y a partir de 1930, introdujo además los collages y los fotogramas⁵⁶⁰.

Los criterios para evaluar los trabajos de los estudiantes estaban basados en dos conceptos: el primero era la economía, es decir, que el proyecto hubiera generado lo menos posible (o directamente nada) de desperdicio. No podía haber nada superfluo o arbitrario. El segundo elemento era el *Materialgerecht*, esto es, que el estudiante hubiera conseguido con su proyecto cumplir y trabajar acorde a las características del material, y a la vez, que hubiera conseguido explorar todas sus posibilidades, teniendo como aspiración última el que este material hubiera mostrado alguna cualidad que no se hubiera tenido en cuenta hasta ese momento⁵⁶¹.

A través de su valoración de lo relevante en el arte se pueden ver cuáles eran sus principios a la hora de determinar si una obra, o mejor dicho, un experimento, había cumplido con su objetivo: los aspectos que contarían para Albers serían, según explicaba, “cómo y cuánto se involucró el artista en su concepción, cómo trató el medio para su expresión y cómo y con qué intensidad nos habla. Por tanto, en el arte, el CÓMO es lo decisivo, no el QUÉ”⁵⁶².

De los cursos de arte en Black Mountain College, Albers explicaba:

En dibujo, practicamos la formulación gráfica; en pintura, la relación especial del color bidimensional, la composición. En el curso sobre el color experimentamos la relatividad del color, la incidencia de color, luz, forma, cantidad y ubicación sobre el color. En Diseño Básico se practica la planificación. En este curso, mediante el uso de diversos materiales (voluminosos, planos, lineales), estudiamos la apariencia por un lado, y la capacidad por el otro. A través de ejercicios de combinación experimentamos y entendemos las cualidades de las superficies del material, de la *matière* (estructura, factura, textura). A través de ejercicios con construcciones estudiamos las condiciones

⁵⁵⁹ Ibid.

⁵⁶⁰ Horowitz, "Albers the Teacher.", p. 118 y p. 102.

⁵⁶¹ Ibid. p. 106.

⁵⁶² Josef Albers, “En cuanto al arte abstracto” (1939). Conferencia inédita. En "Josef Albers. Medios mínimos, efecto máximo.", p. 245.

matemáticas y estructurales de la forma (configuración, espacio, volumen)⁵⁶³.

Igual que en los ejercicios sobre materia y material, los cursos de dibujo estaban orientados, siguiendo la filosofía pestalozziana, a aprender a observar, e igualmente el curso de color seguía esta misma idea.

Consideramos el dibujo como un lenguaje escrito. Igual que en la enseñanza del lenguaje se transmite, en primer lugar y como cosa más importante, el uso objetivo y comprensible por todos de los instrumentos lingüísticos, así nosotros partimos de la contemplación y representación puramente objetual. No podemos comunicar gráficamente lo que no vemos, y sólo conseguiremos informar erróneamente de aquello que vemos erróneamente. Reconocemos que la visión es un acto sobrevalorado en su dimensión psíquica y poco determinante en su dimensión física⁵⁶⁴.

En relación al curso de color que impartía Albers, Horowitz explica que no era una teoría del color, sino un método orientado a agudizar la capacidad del ojo y a proporcionar entendimiento sobre el comportamiento del color. Albers entendía que “el color es el más relativo de los medios que emplea el arte”⁵⁶⁵, y por ello entendía que era necesario adiestrar al ojo para hacerlo consciente de este factor. Los ejercicios eran, de este modo, puntos de partida, pequeños experimentos, creados para generar con ellos una determinada actividad, una búsqueda de soluciones, que entrenarían así el ojo⁵⁶⁶. El curso de color, que implementó en Black Mountain College y que fue desarrollando en esta escuela, tomó su forma definitiva en Yale, en donde lo estructuró siguiendo el siguiente orden: “1) preliminary exercises; 2) color-change exercises; 3) mixture exercises; 4) various other exercises and; 5) free studies”⁵⁶⁷. Fueron las enseñanzas de este curso lo que plasmó en su famoso libro *La interacción del color*, publicado en 1963, y que resumía los planteamientos que había venido desarrollando sobre el color a partir de sus cursos. Al final, a lo largo de su carrera mantuvo la idea de que “probar es más importante que estudiar”⁵⁶⁸. El trabajo práctico, lo manual, debía estar presente no en los márgenes de la

⁵⁶³ “El arte en Black Mountain College (1946)”. En *ibid.* p. 264. [Texto inédito escrito entre diciembre de 1945 y enero de 1946 para la revista *Junior Bazaar*.]

⁵⁶⁴ “La enseñanza del arte como educación creativa” (1934). Versión en inglés de este texto publicado en *Black Mountain College Bulletin*, nº2 (junio 1934). En *ibid.* p. 219.

⁵⁶⁵ Josef Albers, *La interacción del color* (Madrid: Alianza, 1985). p. 21.

⁵⁶⁶ Horowitz, “Albers the Teacher.” p. 197.

⁵⁶⁷ *Ibid.* p. 200.

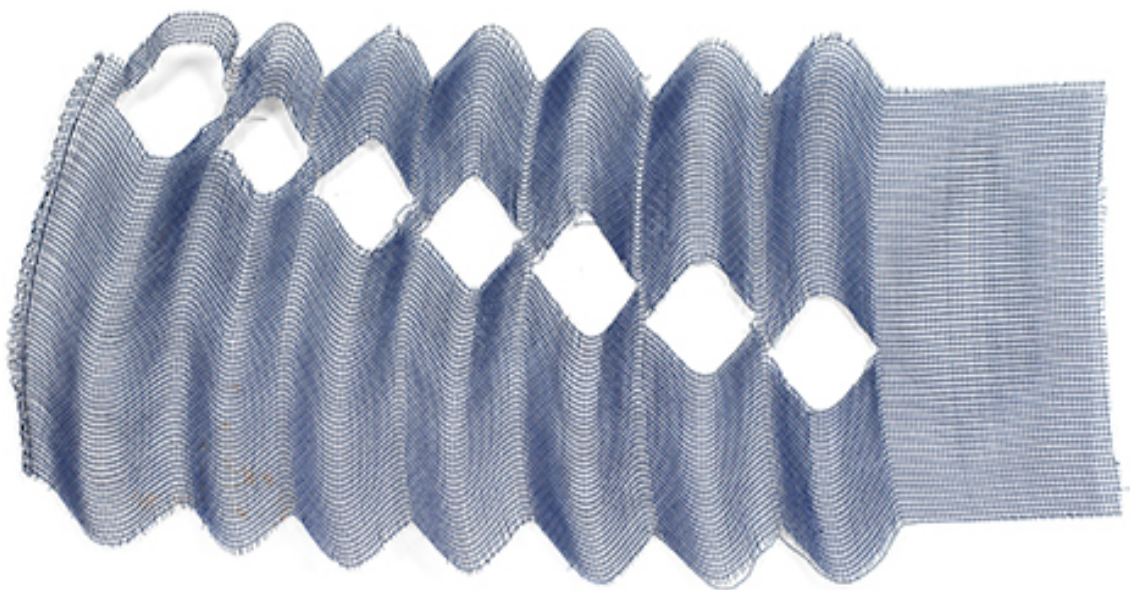
“1) ejercicios preliminares; 2) ejercicios de cambio de color; 3) ejercicios de mezcla; 4) otros varios ejercicios y; 5) estudios libres.” (traducción propia).

⁵⁶⁸ Josef Albers, “La enseñanza de la forma en el taller” (1928). Publicado originalmente en alemán como “Werklicher Formunterricht” en *Bauhaus*, no 2-3 (Dessau, 1928), pp. 3-7. En “Josef Albers. Medios mínimos, efecto máximo.” p. 211.

educación, sino en el centro de la misma, como fundamento de la experiencia: “los experimentos deben guiarse por la experiencia, y que esto requiere un cambio en el método educativo. Para recuperar el terreno perdido, para lograr un pensamiento más práctico, la educación general y profesional debe orientarse hacia un trabajo más práctico⁵⁶⁹”.

Por último, y a modo de resumen, el objetivo del aprendizaje a través de la visión y la práctica en el pensamiento de Albers puede ser descrito tal y como lo explica Horowitz:

Endeavoring to open eyes, Albers created narratives, metaphors, and myths to help his students see what was before them, and that pointed the way to a reality that lay beyond the fact. Fact: Lines, shapes, and colors are set down on paper. Myth: The lines breathe, the shapes dance together, the colors sing together. “The aim of life”, Albers wrote, “is living creatures. The aim of art is living creations”. That creations were not creatures made them no less real. The concern of the artist and the poet was not objective reality, but the experience of reality. To transform fact into myth is to get at how things are experienced⁵⁷⁰.



⁵⁶⁹ Ibid. p. 260.

⁵⁷⁰ "Albers the Teacher." p. 96.

“Para tratar de abrir ojos, Albers creaba narrativas, metáforas y mitos para ayudar a sus estudiantes a ver lo que estaba detrás de ellos, y esto marcaba el camino hacia una realidad que se situaba más allá del hecho. Hecho: líneas, sombras y colores están sobre el papel. Mito: las líneas respiran, las sombras bailan juntas, los colores cantan juntos. “El objetivo de la vida”, escribía Albers, “son las criaturas vivas. El objetivo del arte son las criaturas vivas”. Que las creaciones no fueran criaturas no las hacía menos reales. El interés del artista y del poeta no era la realidad objetiva, sino la experiencia de la realidad. Transformar el hecho en mito es comprender cómo las cosas son experimentadas.” (traducción propia).

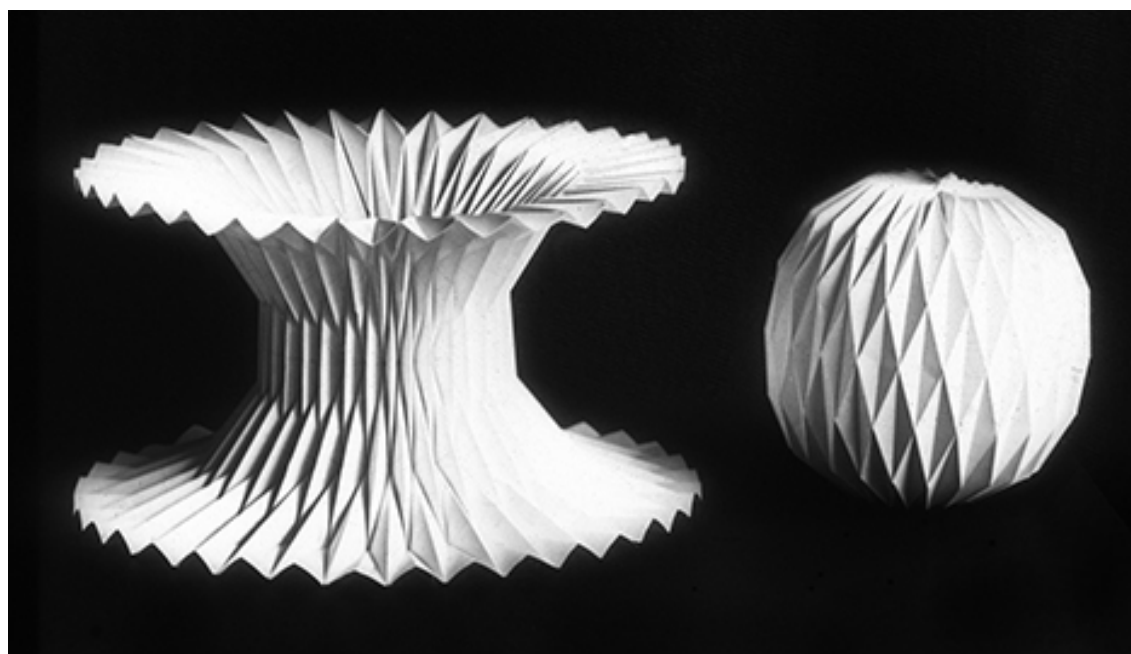






Imagen 20: Trabajos de los estudiantes de Albers. De arriba a abajo:

1. Reordering study, wire screen, ca. 1926–33. Bauhaus Dessau, wire mesh.
2. Exercise in order: multiplication of profiles, ca. 1927. Bauhaus Dessau, student: Kurt Stolz.
3. Folded paper constructions, ca. 1935–42. Black Mountain College.
4. Elizabeth Gellhorn (Resnick), ca. 1946–49. Black Mountain College, student: Ruth Asawa. ink on paper.
5. Matière: Baking cups and dyed wool, ca. 1941–49. Black Mountain College.
6. Leaf study, ca. 1941–55. Black Mountain College or Yale University.

Fuente (todas): Josef and Anni Albers Foundation. <https://albersfoundation.org/teaching/josef-albers/student-work/#slide36>

Ideas

A través de sus cursos, Albers ponía de manifiesto la visión que tenía sobre su labor docente como un medio para “enseñar a ver”, para hacer que los estudiantes aprendiesen (más que él enseñar) a entender el mundo a través de lo visual, algo muy vinculado con

el pensamiento pestalozziano. "In that direction... I never taught art, I think. What I have taught is philosophy [...] I have never taught painting. Instead I have taught seeing"⁵⁷¹.

Esta filosofía la desarrolló aún más tras su llegada a Black Mountain College, puesto que, al ser una escuela de estudios generales, en la que el arte formaba parte de la visión de la formación de las personas a nivel racional, espiritual y cívico, este orientó su enseñanza desde la *formación de los artistas* a la *formación de las personas*⁵⁷²: "In the Bauhaus I was more to it to develop a way of study, but in Black Mountain I came more to it to develop people... I felt much more personally obliged for the creatures under my hands"⁵⁷³. Esta visión coincide abiertamente con aquellas ideas expuestas sobre la tradición de la educación estética, de tanta importancia en el contexto alemán, y que encontró en Estados Unidos un terreno fértil gracias a su propia trayectoria de la educación progresista y a la figura de Dewey.

Esta idea de formar personas a través del arte es una de las manifestaciones de su concepción de la vinculación entre el arte y la vida de Albers, y que se encontrará de manera más o menos directa en todo su pensamiento. Forma parte estructural de la idea que yace bajo uno de sus primeros y más importantes textos, *Historisch oder Jetztig?*, publicado en 1924. En este, Albers defendía la idea de la necesaria vinculación con lo actual y con las exigencias del presente, rechazando la tradicional educación cimentada sobre la veneración del pasado y sobre la autoridad de lo histórico.

Hoy en día la escuela no es actual. Ha perdido su finalidad originaria, es institución de enseñanza y gira en torno a un centro, su figura máxima, el profesor. Que transmite lo que damos en llamar lo establecido: conocimiento, métodos, reglas, y, por tanto, piensa de forma histórica. Así, la escuela se fundamenta en normas antiguas; [...] Por tanto, el resultado de la escuela actual es un resultado equivocado: personas formadas, no personas que forman⁵⁷⁴.

Hacía así una crítica feroz al sistema tradicional de enseñanza, que para él no contribuía a la formación de las personas, sino a la generación de entes especialistas en elementos irrelevantes para sus vidas.

Se dan clases magistrales, se copia y se toman apuntes, se lee en voz alta y se re- lee, se

⁵⁷¹ Brenda Danilowitz, "Teaching Design: A Short History of Josef Albers," *ibid.* p. 22.

⁵⁷² Frederick A. Horowitz, "What Josef Albers Taught at Black Mountain College, and What Black Mountain College Taught Albers," *The Journal of Black Mountain College Studies* 1 (2011), p. 1/4.

⁵⁷³ Danilowitz, "Teaching Design: A Short History of Josef Albers," p. 35.

⁵⁷⁴ Josef Albers, "Histórico o actual" (1924). [Publicado originalmente en alemán como "Historisch oder Jetztig?" en *Junge Menschen* 5, no 8 (Hamburgo, noviembre 1924)]. En "Josef Albers. Medios Mínimos, Efecto Máximo.", p. 206.

desayuna por doquier pero nunca se come hasta quedar ahído. Los alumnos más avanzados se llaman oyentes, componen un libro a partir de otros muchos y desde ese mismo momento se llaman doctores y vuelven a reunir oyentes a su alrededor: el círculo de la enseñanza se cierra. Hoy en día denominamos traficar a pasar algo sin incrementar su valor. Por tanto, cabe decir que la escuela actual cría traficantes en vez de grandes trabajadores⁵⁷⁵.

Albers entendía que esta educación, por lo tanto, no solo no aportaba aquello que debería a la formación de las personas, sino que, además, no resolvía ninguno de los problemas del presente, dejando claros los síntomas de su tiempo al decir que “la educación individualista sólo ha contribuido a dejar más desvalidas a las masas”⁵⁷⁶. En relación a este punto, Albers defenderá a lo largo de su carrera una educación que fuera capaz de generar individuos pero no individualistas, puesto que “en la escuela lo más importante es situar a cada uno en su tiempo y en su sociedad. El cultivo de la individualidad es tarea de cada individuo”⁵⁷⁷.

Su defensa de una educación del espíritu que superara las barreras y los desaciertos de la tradicional se refleja en su planteamiento de unos objetivos absolutamente adaptados a las vicisitudes de la época y que manifiestan las premisas del giro tecnológico que había dado el año anterior la Bauhaus.

Estamos en vías de mejorar el nivel de vida gracias a una fabricación extremadamente económica de objetos de uso cotidiano que funcionan bien. Se trata de fomentar esta evolución, y para ello la escuela debe dejar aprender mucho, es decir, debe enseñar poco. Debe hacer que cada uno ponga a prueba sus posibilidades con la máxima versatilidad, para encontrar el lugar que le corresponde en la vida activa⁵⁷⁸.

Es significativo su énfasis en la idea de “enseñar poco” y “dejar aprender mucho”, algo que, aunque se podría vincular con las ideas de la educación artística más expresionista, en Albers van más allá de dejar lisa y llanamente libertad a los estudiantes para expresarse, como se verá a lo largo de su trayectoria como profesor. Esta idea, además, la repetirá en más ocasiones, puesto que para él era fundamental el matiz de que el buen profesor, más que enseñar, hace aprender: “*aprender* es más importante que *enseñar*, el

⁵⁷⁵ Ibid. p. 207-208.

⁵⁷⁶ Ibid.

⁵⁷⁷ “Fundamento de las formas constructivas”. Tres conferencias impartidas en el Lyceum, La Habana (1934-35). En Ibid. p. 229.

⁵⁷⁸ Ibid.

alumno es más importante que el maestro”⁵⁷⁹. Albers entendía que la pedagogía tradicional servía para mantener el statu quo, y sus efectos tendían a limitar el potencial creativo, puesto que la metodología tradicional basada en la memorística y en ejercicios repetitivos, no podría sino generar individuos repetitivos⁵⁸⁰.

El conocimiento debía ser entonces dinámico puesto que “el conocimiento como una colección de datos es impotente a menos que encontremos una manera de relacionarlos, de agruparlos, de ver sus secciones transversales e interpenetraciones, o de relacionarlos con otros ámbitos y con la vida en general”⁵⁸¹.

Por otra parte, en esta crítica a la visión tradicional de la educación, se puede encontrar también una crítica hacia la visión del país que defendían las posiciones políticas más conservadoras. Aunque Albers rechazara a lo largo de su vida la intromisión en cuestiones políticas, en este texto se aprecian algunos elementos de clara crítica política, que se pueden entender a la luz de las circunstancias en las que se encontraba Alemania en aquellos años. En su defensa de la actualidad y de una educación para el presente, no solo realiza una crítica a la educación general, sino que la focaliza sobre la preeminencia en esta de valores nostálgicos sobre el pasado. Esto se puede interpretar como un rechazo a la nostalgia de épocas anteriores a la guerra, que vistas desde esa perspectiva de muchos colectivos conservadores y nacionalistas, suponían un idealizado pasado glorioso de Alemania y defendían, siguiendo esa mitificación, una exaltación de los valores nacionales y una vuelta a aquello que había hecho grande la nación. Este retorno a tiempos en los que el orgullo nacional no estuviera deshecho, la necesidad de recuperar el honor nacional y el consiguiente encumbramiento de la tradición es precisamente lo que Albers censura. “En resumen, no podemos resucitar épocas ya muertas. No es posible volver a comer lo ya masticado, lo ya dicho no nos pertenece sin más. Tenemos que encontrar la forma que nos es propia”⁵⁸². Y, tal y como seguiría manteniendo años después, educar debía ser “adaptar al individuo como un todo al conjunto de la comunidad y la sociedad”⁵⁸³.

⁵⁷⁹ Ibid. p. 223.

⁵⁸⁰ Díaz, *The Experimenters. Chance and Design at Black Mountain College*. p. 46.

⁵⁸¹ Josef Albers, “Un segundo prólogo” (1936). Texto inédito. En “Josef Albers. Medios Mínimos, Efecto Máximo.”. p. 233.

⁵⁸² “Histórica o actual”. En ibid. p. 208.

⁵⁸³ “Sobre la educación” (1945). Charla inédita. En ibid. p. 263.

Igual que no tenía sentido mantener estándares artísticos de otras épocas, pues sus valores se correspondían con otros contextos, para Albers tampoco tenía sentido conservar unos valores educativos que no solo pertenecían a otra época, sino que eran perjudiciales para la formación de las personas y para su verdadera integración en la época moderna. Esto no quiere decir que rechazara el estudio de los artistas antiguos; al contrario, puesto que pretendía que precisamente se vieran en relación a su tiempo, que se entendiera que habían generado unas obras que tenían una razón de ser en un determinado contexto, razón por la cual copiarlas, a modo académico (“Only inactive minds can be satisfied with so-called academic standards”⁵⁸⁴), y mantenerlas como modelos artísticos no tenía sentido.

También en el ámbito de la forma se ha hablado de ejemplos, en concreto de los modelos antiguos, los llamados “maestros antiguos”; por desgracia no se ha hecho pensando principalmente en el ejemplo de su *intención*, sino en sus trabajos en cuanto muestras de formas. [...] Con esto no rechazamos estudiar también a los antiguos; pero este estudio no debe centrarse sólo en los resultados de métodos pasados, sino, principalmente, en la investigación de las causas y fundamentos de su visión y de su técnica.⁵⁸⁵

Atribuye así a los denominados maestros antiguos la cualidad de ser vanguardistas de su propia época, siendo esta contemporaneidad lo que debía ser valorado de ellos.

¿Por qué los antiguos eran precisamente los antiguos? ¿Por qué fueron los grandes, los que triunfaron, los que marcaron pautas? [...] Porque respondían a las necesidades de su época y supieron sacar las conclusiones correctas de esos vínculos, de esas necesidades. Porque sentían el desarrollo, el curso de las cosas. Porque, de manera consciente, intentaban ser modernos. Porque se situaron en el vértice del progreso. Porque eran vanguardistas.⁵⁸⁶

Para poder llevar a cabo este objetivo, era necesario entonces una educación que respetara este factor y que se basara en la experiencia con el mundo real, y que por lo tanto actuara como un vínculo entre el arte y la vida.

La experiencia propia es un patrimonio espiritual duradero. ¿Por qué entonces no fomentamos más experiencias, en vez de transmitir o hacer acumular conocimientos propios o ajenos, de continuar o coleccionar experiencias propias o ajenas? ¿Por qué no

⁵⁸⁴ Josef Albers, "On Education and Art Education," (November 28, 1939). Paper presented at Black Mountain College. The Josef & Anni Albers Foundation. En <https://albersfoundation.org/teaching/josef-albers/lectures/#tab4>

⁵⁸⁵ “Fundamento de las formas constructivas. Tres conferencias en el Lyceum, La Habana” (1934-35) En "Josef Albers. Medios Mínimos, Efecto Máximo." p. 223.

⁵⁸⁶ Ibid.

permitir aprender interiormente en lugar de hacer aprender de memoria?

En su defensa de una educación que renunciara a la acumulación de saberes, defendía la capacidad de la experiencia en la formación, y explica: “Uno puede asfixiarse con saberes pero nunca con la experimentación. Olvidamos con facilidad lo que hemos oído o leído o aprendido, pero no olvidamos lo que hemos experimentado. La sabiduría es más un resultado de la experiencia que del conocimiento”⁵⁸⁷.

Para formar parte del mundo real, del mundo actual, era necesario saber analizarlo, comprenderlo hasta sus últimos términos, y para ello la herramienta fundamental para Albers era la percepción, es decir, el aprender a ver. Pero la percepción se formaba a partir de la experiencia y por lo tanto de la experimentación, puesto que solo así el conocimiento se integraría en la vida y sería auténtico saber. En su visión del arte y de la enseñanza del mismo, Albers defiende así la necesidad de

*que pasemos de ver el arte como una parte de la ciencia histórica a comprender el arte como una parte de la vida. Bajo el término “arte” incluyo todos los campos con un objetivo artístico: las bellas artes y las artes aplicadas, también la música, el arte dramático, la danza, el teatro, la fotografía, el cine, la literatura y así sucesivamente*⁵⁸⁸.

El arte era necesariamente una experiencia, entendida por Albers desde una perspectiva amplia pero que se focalizaba en el aspecto del proceso, y por lo tanto ni en lo histórico (de lo pasado, de lo terminado) ni en lo objetual (el arte como producto). “Albers insisted that «art is not an object but an experience», –an experience in and of perception that facilitates complex understanding of the visual world”⁵⁸⁹.

El planteamiento elegido es la experimentación, que nos conduce al factor más decisivo en la educación: la experiencia. La experiencia no es la mejor manera de aprender algo en el menor tiempo, y con frecuencia tampoco la más fácil, pero sí la que más abarca y la que tiene un mayor alcance. Lo que hemos experimentado nos pertenece; permanecerá con nosotros durante más tiempo que lo que únicamente hemos leído o escuchado⁵⁹⁰.

Rechazaba así el fetichismo por el objeto artístico, orientando sus clases a la generación

⁵⁸⁷ “Un segundo prólogo” (1936). En *ibid.* p. 233-234.

⁵⁸⁸ “El arte como experiencia” (1935). Ensayo. En *ibid.* p. 230.

⁵⁸⁹ Díaz, *The Experimenters. Chance and Design at Black Mountain College*. p. 52.

⁵⁹⁰ Josef Albers, “El Arte en Black Mountain College” (1946). En “Josef Albers. Medios mínimos, efecto máximo.”. p. 264.

de procesos experimentales, no de objetos finales, una visión que compartía con Klee, y que se focalizaba en la importancia del proceso para el crecimiento: “The main interest is not the result but the process of growth”⁵⁹¹.

Al enseñar a ver y al hacerlo desde el experimento, el objetivo era generar una experiencia válida para todos los aspectos de la vida del individuo, que contribuyera a su formación general e integral como persona. Por ello, aunque se entiende, por una parte, que el arte es una herramienta para alcanzar dicha integridad espiritual, el arte también forma parte del fin, puesto que, al entender el arte y la vida como un todo, el arte nunca dejaría de estar presente. Si esta percepción de la integración arte-vida ya se ha visto en más artistas de la vanguardia, en el caso de Albers lo interesante resulta observar cómo integra la educación en este conjunto, puesto que al entenderlo todo bajo la óptica de la experiencia, el todo inseparable se amplía hacia un proceso continuo de arte-vida-educación.

Tenemos al arte por un ámbito en el que se reflejan todos los problemas de la vida, y por eso consideramos que es una materia especialmente importante para la formación general. [...] El objetivo educativo de nuestra enseñanza elemental del arte no es en primera instancia la formación de artistas, sino que concebimos dicha enseñanza, en primer lugar, como un instrumento de formación y educación general. [...] En pocas palabras, la enseñanza del arte se propone primero abrir los ojos, en el más amplio de los sentidos. No sólo a los fenómenos externos a nosotros, sino a lo más importante de todo, al propio ser y hacer⁵⁹².

Por ello, se puede interpretar que más que una educación *a través del arte*, Albers defiende una educación *con el arte*, es decir, una educación en la que el arte esté presente tanto en la trayectoria (medio) como en el resultado (fin). Pues una educación basada en estos principios no podría finalizar en el mismo mundo contra el que se posiciona a través de esta filosofía, ni continuar manteniéndose a través de sus bases formativas (que forman a sus individuos y por lo tanto perpetúa su propio ser), sino que esa educación debería, precisamente, cambiarlo y generar un mundo nuevo. Así, esta visión es aquella que entiende que todo es un proceso constante en el que el arte debe estar presente.

Si el arte es una parte esencial de la cultura y de la vida, entonces ya no tendremos que educar a nuestros estudiantes para que sean historiadores de arte o imitadores de antigüedades, sino para la visión artística, para el trabajo artístico, y más, para una vida

⁵⁹¹ Eggelhöfer, "Processes Instead of Results." p. 116.

⁵⁹² “El principal interés no es el resultado, sino el proceso de crecimiento”. (traducción propia).

⁵⁹² “La enseñanza del arte como educación creativa” (1934). En "Josef Albers. Medios mínimos, efecto máximo." p. 218-219.

artística. Dado que la visión artística y la vida artística son formas más profundas de visión y de vida –y la escuela tiene que ser vida–, y dado que sabemos que la cultura es algo más que conocimiento, *en la escuela tenemos el deber de separar del ámbito decorativo todos los campos del arte para que ocupen un lugar central en la educación –como estamos tratando de hacer en el Black Mountain College–*⁵⁹³.

Por este motivo, toda la enseñanza artística de Albers iba orientada a ese todo, a lo global, a través del arte como experiencia. Un alumno explicaba:

I don't think that there was one single comment he made that pertained to the visual world that he didn't intend to pertain also the human world... He told us over and over that there is no meaning to teaching art unless it is a teaching for how to live your life. This was not a little side note. It was fundamental to his teaching⁵⁹⁴.

La unión de arte-vida-educación sería el pilar sobre el que se asentaría tanto la filosofía de Albers como la de gran parte de Black Mountain College (a pesar de las diferencias entre los distintos modelos que defendiera cada uno dentro de la escuela). Así, para concluir el pensamiento de Albers, este se puede sintetizar a través del siguiente extracto de una conferencia pronunciada en 1937:

Tenemos nuestra vida para *vivirla*. Así que, como seres espirituales, debemos cultivar el espíritu. En consecuencia, destaquemos en la escuela los campos y manifestaciones espirituales o culturales que penetren o abarquen más aspectos de la vida.

Si tuviéramos que determinar en general el propósito de todo el trabajo en la escuela, lo formularíamos así: seamos y desarrollemos simplemente *seres humanos* o, en otras palabras, *profesionales de la vida*.

La escuela es sólo un comienzo, nunca un fin. Por tanto: *viva vita*.⁵⁹⁵

⁵⁹³ “La honradez en el arte” (1937). Conferencia. En *ibid.* p. 237.

⁵⁹⁴ Horowitz, “Albers the Teacher.” p. 80.

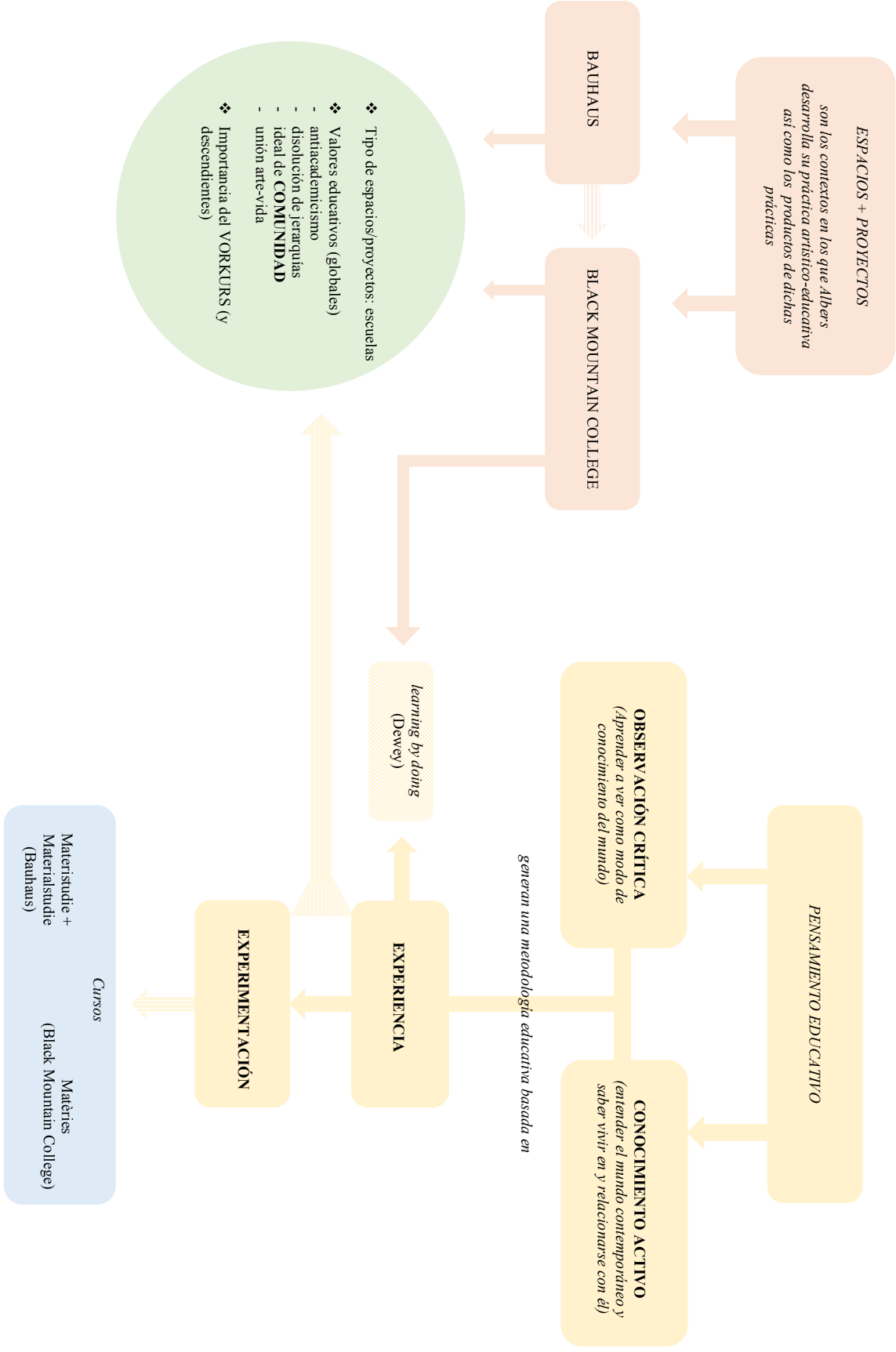
“No creo que hubiera un solo comentario de los que hacía que concerniera al mundo visual y que no tuviera la intención de concernir al mundo humano... Nos contaba una y otra vez que no tenía sentido enseñar arte a no ser que se enseñara a cómo vivir tu vida. Esto no era una pequeña nota al margen. Esto era fundamental en su enseñanza.” (traducción propia).

⁵⁹⁵ “Un segundo prólogo” (1934). En “Josef Albers. Medios mínimos, efecto máximo.”. p. 235.



Imagen 21. Assessment of work from Albers's Preliminary Course, 1928–9. Photo by Umbo (Otto Umbehr) © The Joseph and Anni Albers Foundation / VG Bild-Kunst, Bonn and DACS, London 2007.

Fuente: <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/07/josef-albers-eva-hesse-and-the-imperative-of-teaching>



5.2 El artista enseñante desde la contracultura y los movimientos sociales: Joseph Beuys

Antes de comenzar con el caso específico de Joseph Beuys, conviene mencionar algunos otros que, pertenecientes a la misma época, manifestaron su interés, a través de obras, publicaciones y acciones, por las relaciones entre el arte y la educación. El conjunto de estos casos pone de manifiesto cómo, en un contexto cultural y político como el de los años 60 y 70, algunas de las posturas vinculadas a los movimientos sociales y/o a la experimentación artística, vieron en este vínculo de arte-educación una oportunidad para generar cambios ya no solo a nivel artístico sino también a nivel social.

Por su parte, y antes de estos ejemplos de la contracultura, también conviene indicar que la influencia de Josef Albers en el mundo artístico y educativo, tanto americano como europeo, fue de gran relieve, puesto que tras Black Mountain College, Albers enseñó durante años en Yale y fue visitante en la Hochschule für Gestaltung de Ulm. Pero su influencia quedaba encajada dentro de una estructura preexistente, por lo que las concepciones globales de la educación que desarrolló en Black Mountain College, y que dieron forma a su particular enfoque sobre la relación entre arte y educación, no tuvieron la misma presencia años después. Así, el vínculo entre las prácticas artísticas y educativas de Black Mountain College y las de las décadas posteriores no son fáciles de establecer. Por una parte, de Black Mountain College salieron numerosos artistas que alcanzaron fama y reconocimiento en el mundo artístico y cuya su influencia dentro de este, por lo tanto, llegó a ser importante. Pero por otra parte, como se ha visto, la escuela no tuvo la repercusión que, por ejemplo, tuvo la Bauhaus en las concepciones educativas y en los planes de estudio de arte de las décadas posteriores, manteniéndose durante largo tiempo ampliamente inexplorada, al menos como fuente de inspiración para planes educativos. Sin embargo, tuvo una importante (si bien no fácil de acotar) influencia en distintos proyectos artístico-educativos de los años 60 y 70. El espíritu, los objetivos y la filosofía de esta escuela encajaban con aquellos que compartían muchos de los que formaban parte de los movimientos sociales de finales de los 60 y principios de los 70. La expansión de este impulso revolucionario por Europa (occidental y oriental) y Estados Unidos, y que tuvo en el 68 uno de sus momentos de mayor auge, produjo “explosiones de muy diverso signo y contenido, desparramadas a lo largo de una serie de países distintos, [que] no

tuvieron más que un denominador común: la búsqueda intuitiva, caótica y a veces desesperada de formas de ampliar los márgenes de libertad existentes”⁵⁹⁶. Esa búsqueda de libertad y el desarrollo de herramientas y mecanismos culturales para lograrla se fueron gestando en realidad desde antes, y aunque la fecha de 1968 se toma como punto de partida de este impulso revolucionario que marcaría la producción artística y cultural durante la siguiente década, la mayoría de investigaciones coinciden en “mostrar la fecha rotunda de 1968 como un *resultado* condensador de cambios previos antes que como un *detonador* de esos mismos cambios”⁵⁹⁷. Es pues en este contexto de revueltas y búsqueda de cambios sociales y culturales en el que surgen una serie de propuestas artístico-educativas que entretujan los elementos artísticos, educativos, sociales y políticos formando una unidad destinada a afectar a cualquiera de los ámbitos que, de una manera u otra, trataban.

Los cuatro elementos esenciales de Black Mountain College que señala Lehmann⁵⁹⁸ sobre las prácticas artísticas y educativas (vida comunal, experimentación, trabajo con modelos específicos estético-educacionales y desarrollo de prácticas transgresoras en la efectividad social del arte) tienen mucho en común con el pensamiento en torno a lo artístico, lo social y lo político en esta época, y no es de extrañar que algunas de las ideas y planteamientos que se daban allí, se retomaran años después y cobraran una importancia fundamental en el arte del momento. En torno al último aspecto, por ejemplo, los debates en torno al papel de la educación y a la manera en la que esta debía llevarse a cabo para tener determinadas consecuencias sociales y políticas, fue algo que formaba parte de la Black Mountain College desde sus inicios y como parte estructural del proyecto; y es precisamente este tipo de pensamiento por el que, a raíz de los movimientos sociales y estudiantiles de los años 60, tanto en Europa como en Estados Unidos, se retoman estas cuestiones.

Los nuevos modos de vida que se defendían desde las diversas posiciones que rechazaban el tradicional modelo americano dominado por la lógica capitalista (trabajo-consumo-familia clásica) y cuya manifestación más visible y popular fue el movimiento hippie, también encontraron relación en el modelo de vida en comunidad defendido por Black Mountain College.

⁵⁹⁶ José María Faraldo, "Los 68 de Europa. Una introducción," *Cuadernos de Historia Contemporánea* 31 (2009). p. 19.

⁵⁹⁷ Ibid. p. 18.

⁵⁹⁸ Lehmann, "Pedagogical Practices and Models of Creativity at Black Mountain College." p. 99.

No resulta sencillo, como se comentaba, rastrear las influencias precisas de esta escuela en los años posteriores, más allá de seguir la trayectoria de los antiguos estudiantes o profesores. Pero se pueden señalar algunos proyectos e iniciativas en los que se perciben, de manera más o menos directa, elementos propios de Black Mountain College.

Uno de ellos es, por ejemplo, Drop City, una comunidad establecida en 1965 en Colorado y fundada desde una postura contracultural con el objetivo de crear un nuevo espacio que fuera una colonia de artistas, y en el que no hubiera distinción entre el arte, la vida y la realidad⁵⁹⁹. Los *droppers* (aquellos que formaron parte de la comuna) siguieron los principios de la cúpula geodésica de Buckminster Fuller y, aplicando sus principios, aunque también modificando el diseño original en favor de otros modelos según las eventuales necesidades o simplemente por cuestiones fortuitas, construyeron numerosos domos y *zomes* (variantes de los domos de Fuller), a los que pronto incorporaron sistemas de energía solar. Para los integrantes de Drop City, la manera de construir y de pensar la creación de sus propias viviendas, formaba parte de su ideología contracultural, en la que entendían que lo artístico formaba parte de todo aspecto vital a la vez que renunciaban al sistema establecido a través de sus modos de vida y de su forma de entender el trabajo. “Droppers approached time, space, and shelter solely as creative resources, rebuffing to the maximum possible extent paid labor, rent, and political hierarchy”⁶⁰⁰.



⁵⁹⁹ Simon Sadler, "Drop City Revisited," *Journal of Architectural Education* 59, no. 3 (2006). p. 6.

⁶⁰⁰ Ibid.

“Los *droppers* entendían el tiempo, el espacio y el refugio únicamente como recursos creativos, rechazando hasta el máximo posible la labor pagada, la renta y la jerarquía política”. (traducción propia).



Imagen 22: Drop City. Fotogramas del documental de Joan Grossman y Tom McCourt. En: <http://www.clarkrichert.com/drop-city>

La relación entre Drop City y Buckminster Fuller fue profunda⁶⁰¹, pero la influencia de Black Mountain College se puede percibir más allá de este hecho, pues algunos puntos de la escuela coinciden con la visión de los *droppers* en cuanto al arte y a la generación de la comunidad. En una entrevista a Clark Richert (uno de los fundadores), cuando el entrevistador le comenta acerca del aspecto multidisciplinar de Drop City [“that it was a community built on the idea of different practices coming together from visual arts, architecture, and even economic systems”], Richert le explica en qué medida Black Mountain College actuó como ejemplo para este aspecto:

Black Mountain College in many ways is an instance of the features that you just described at Drop City. It was multidisciplinary. It had artists; it had engineers such as Bucky Fuller; and it had artists who were very interested in engineering, such as Kenneth Snelson. I would say that Drop City has highly informed by Black Mountain College [...]⁶⁰²

La imagen de comunidad y de experiencia artística desarrollada en Black Mountain College actuó así como un potente ideal que fue tomado como ejemplo o como referencia en proyectos de diversa índole, como pone de manifiesto este ejemplo, el cual, aunque no

⁶⁰¹ Sobre la relación entre Buckminster Fuller y la contracultura americana de los años 60 véase Fred Turner, "Un tecnócrata para la contracultura," in *Buckminster Fuller, 1895-1983*, ed. Norman Foster and Luis Fernández-Galiano (Madrid: Arquitectura Viva, 2010).

⁶⁰² Adam Gildar, "Domes, Droppers, and the Ultimate Painting. An Interview with Clark Richert and Richard Kallweit," in *Hippie Modernism. The Struggle for Utopia*, ed. Andrew Blauvelt (Minneapolis: Walker Art Center, 2015), p. 384.

“Black Mountain College es, de muchas maneras, un ejemplo de las características que justo acabas de describir de Drop City. Era multidisciplinaria. Tenía artistas; tenía ingenieros como Bucky Fuller; y tenía artistas que estaban muy interesados en la ingeniería, como Kenneth Snelson. Yo diría que Drop City estuvo muy influenciado por Black Mountain College [...].” [el entrevistador comenta “que fue una comunidad construida sobre la idea de la unión de distintas prácticas desde las artes visuales, la arquitectura e incluso los sistemas económicos”]. (traducción propia).

tenía un objetivo educativo, tomó los principios de escuela como un modelo de comunidad deseable.

Otro proyecto perteneciente al mismo entorno contracultural, aparecido en 1970, y que establece un vínculo con Black Mountain College, así como con la Bauhaus, fue *Blueprint for Counter Education*, una publicación creada por el sociólogo Marice Stein y su colaborador Larry Miller y cuyo objetivo fue realizar un experimento pedagógico que además incluyera una nueva manera visual de organización del conocimiento. Formado por un libro y tres posters, integrado todo en una caja, se presentaba de la siguiente manera:

Inside this box there are three charts and a book, the tools for creating a new educational environment. This counter-university makes obsolete the traditional university process. Surrounded by charts, the participant will be confronted by ideals and issues that compel him to interact with everything going on around him – from movies, to riots, to political campaigns. There is no text book, no final exam; and the ‘faculty’ includes Marcuse, McLuhan, Eldridge Cleaver, and Jean-Luc Godard. THE REVOLUTION STARTS HERE.⁶⁰³

Según comenta Jeffrey T. Schnapp, una de las ideas bases sobre las que se estableció el proyecto *Blueprint for Counter Education* fue la de unir teoría social (de Marx, Weber y Freud) y cultura (modernismo y vanguardia) junto con la reflexión en torno a la circunstancia de que, como resultado de la reglamentación y profesionalización de las disciplinas que habían llevado a cabo las universidades americanas en el transcurso de su modernización, se había abandonado en gran parte el objetivo de la transdisciplinariedad que había constituido la promesa radical del modernismo. Ante esta situación, Stein vio en los márgenes del marco disciplinario un potencial disruptivo, el cual esperaba desatar con su proyecto, al entrelazar estas líneas mencionadas con una teoría posmoderna de la educación construida sobre los legados de la Bauhaus y la Black Mountain College, trascendiendo así los dominios de la política, el diseño y el arte.⁶⁰⁴

⁶⁰³ En la contraportada de la caja contenedora del material del proyecto: Maurice Stein and Larry Miller, *Blueprint for Counter Education* (New York: Inventory Press, 2016 (1970)). [En mayúsculas en el original].

“Dentro de esta caja hay tres mapas y un libro, las herramientas para crear un nuevo entorno educativo. Esta contra-universidad deja obsoleto el proceso universitario tradicional. Rodeados de mapas, el participante se enfrentará a ideas y temas que le forzarán a interactuar con todo aquello que esté en torno a él –desde películas, hasta revueltas y campañas políticas. No hay libro de texto, ni examen final; y el “profesorado” incluye a Marcuse, a McLuhan, a Eldridge Cleaver y a Jean-Luc Godard. LA REVOLUCIÓN EMPIEZA AQUÍ.” (traducción propia).

⁶⁰⁴ Jeffrey T. Schnapp, “Blueprint for a Blueprint,” in *Blueprint for Counter Education Expanded Reprint*, ed. Eugenia Bell (editor for the revised edition), Maurice Stein, and Larry Miller (New York: Inventory Press, 2016). p. 9.

La presencia de la Bauhaus y de la Black Mountain College como referencias artístico-educativas se ve en el lugar en el que aparecen en el segundo de los poster-mapas, en donde son colocadas como uno de los “plausible education prototypes or components of the new university” y dentro del *ambiente* “Post Modernism as participatory environment” (el otro ambiente sería el “Modernism as meditative environment”), en el que también aparecen artistas de Black Mountain College como Robert Rauschenberg, Merce Cunningham, John Cage o Charles Olson.

Stein y Larry entendieron su propuesta como un proyecto en proceso, en continua construcción, tarea que sería desarrollada por el estudiante o lector del *Blueprint*.

We didn't want to make anyone feel that we were setting forth a finished product. Instead, we wanted the book to do what a blueprint does: it provides you with a basis for modeling, fabricating, and building; it suggests a process more than a product. Ours was to be a blueprint for counter education: an improvisatory model of education that was self-generated, creative, on the move. Not a formula for getting it right or a manual, but the diagramming of a series of contributions of knowledge.⁶⁰⁵

Resulta significativo que en el mismo año, en 1970, se publicara otro proyecto editorial orientado a la educación y enmarcado en el mismo contexto contracultural, *Teaching and Learning as Performing Arts*, del poeta y artista vinculado a Fluxus Robert Filliou⁶⁰⁶.

En esta obra (a la que siguieron una serie de vídeos didácticos realizados a finales de los 70⁶⁰⁷), Filliou proponía un *Multi-book*, un libro participativo en el que el mismo espacio utilizado por él estaba dejado en blanco para que el lector pudiera aportar sus opiniones. Compartiendo en parte la misma filosofía que Stein y Larry, proponía así un libro como proceso, no como obra concluida, en el que presentaba una serie de entrevistas y conversaciones con artistas, entre los que estaban John Cage, Allan Kaprow, George Brecht o Joseph Beuys, y con quienes trataba diversos problemas de la educación y las posibilidades de abordarlas desde la perspectiva artística.

⁶⁰⁵ Jeffrey T. Schnapp and Paul Cronin (eds.), "Questioning Enlightenment Logic. An Interview with Maurice Stein, Larry Miller and Marshall Henrichs.," in *Blueprint for Counter Education. Expanded Reprint*, ed. Eugenia Bell (editor for the revised edition), Maurice Stein, and Larry Miller (New York: Iventory Press, 2016). p. 58.

“No queríamos que nadie sintiera que estábamos presentando un producto final. Al contrario, queríamos que el libro hiciera lo que hace un plano: te proporciona una base para modelar, fabricar y construir; sugiere un proceso más que un producto. El nuestro era un plano para una contra-educación: un modelo improvisado de educación que fuera auto-generado, creativo, en movimiento. No una fórmula para hacerlo bien o un manual, sino el diagrama para una serie de contribuciones al conocimiento.” (traducción propia).

⁶⁰⁶ Reedición de 2014: Robert Filliou, *Lehren Und Lernen Als Auffenhrungskuenste / Teaching and Learning as Performing Arts* (New York: Kasper König / Occasional Papers, 2014 [1970]).

⁶⁰⁷ <https://www.muhka.be/programme/detail/432-robert-filliou-the-secret-of-permanent-creation/item/5690-porta-filliou>

The purpose of this study is to show how some of the problems inherent to teaching and learning can be solved –or let’s say eased– through an application of the participation techniques developed by artists in such fields as: HAPPENINGS, EVENTS, ACTION POETRY, ENVIRONMENTS, VISUAL POETRY, FILMS, STREET PERFORMANCES, NON-INSTRUMENTAL MUSIC, GAMES, CORRESPONDENCES, etc....⁶⁰⁸

⁶⁰⁸ Filliou, *Lehren Und Lernen Als Auffenhrungskuenste / Teaching and Learning as Performing Arts*. p. 12. [en mayúsculas en el original].

“El propósito de este estudio es mostrar cómo algunos de los problemas inherentes a la enseñanza y al aprendizaje se pueden resolver –o, digamos, reducir– a través de la aplicación de técnicas participativas desarrolladas por los artistas en campos como: HAPPENINGS, EVENTOS, POESÍA DE ACCIÓN, ENVIORNMENTS, POESÍA VISUAL, PELÍCULAS, PERFORMANCES CALLEJERAS, MÚSICA NO INSTRUMENTAL, JUEGOS, CORRESPONDENCIAS, etc....” (traducción propia).

Precisamente por la relación entre algunos de los que participaron en Black Mountain College con las nuevas formas artísticas como la performance, el happening o Fluxus⁶⁰⁹, se pueden trazar más líneas conectoras entre el pensamiento desarrollado en la escuela y los movimientos posteriores. Pero más allá de establecer una serie de conexiones⁶¹⁰ (que por otra parte no implican necesariamente un vínculo directo o estrecho entre unos personajes o círculos y otros), resulta interesante percibir conceptos comunes y planteamientos afines, como en lo relativo a lo comentado por Lehman, pero sobre todo en torno a dos conceptos: la vinculación entre el arte y la vida y el arte como proceso; ambos están estrechamente interconectados, tanto que en realidad se puede entender que uno proviene del otro y se retroalimentan mutuamente. Estas dos ideas estarán presentes en los artistas relacionados con Fluxus, y actuarán como uno de los cimientos sobre los que se apoya, por ejemplo, el pensamiento de Allan Kaprow, considerado fundador del happening y de gran influencia en otros artistas, así como en Joseph Beuys, cuya reflexión en torno a la educación artística establece una conexión entre los conceptos comentados de arte/vida y arte/proceso y la educación misma, que pasa a formar parte de ambos.

Aunque será a Beuys a quien se analice más en profundidad, antes se van a comentar brevemente algunos de los conceptos fundamentales de Allan Kaprow, puesto que presentó un acercamiento integrador de arte-vida-proceso en el que el papel de la educación se torna hacia lo que denomina la educación del *des-artista*.

Allan Kaprow escribió una serie de ensayos denominados *The education of the un-artist* entre 1971 y 1974, en los que planteaba algunas cuestiones punzantes del sistema del arte del momento en torno al agotamiento del proyecto de la vanguardia, y en los que defendía la transmutación del arte en no-arte ("El no-arte es cualquier cosa que todavía no ha sido aceptada como arte pero que haya captado la atención de un artista con esa posibilidad en mente"⁶¹¹); y por consiguiente, del artista en des-artista. Kaprow exponía que el arte no había conseguido una efectividad real y una verdadera inclusión en la vida y en el mundo más allá del territorio artístico, es decir, de su propio entorno. Y que por esta razón, era

⁶⁰⁹ Craig Saper, "Fluxacademy. From Intermedia to Interactive Education," *Visible Language* 26, no. 1/2 (1992). p. 85.

⁶¹⁰ En general, esa conexión se realiza a través de John Cage, gran influencia en la performance, y que participó como profesor en los cursos de verano de Black Mountain College en 1948 y en 1952. Cage fue además profesor de Allan Kaprow en la *New School for Social Research* en Nueva York.

⁶¹¹ *La formación del des-artista, primera parte*. En Allan Kaprow, *Entre el arte y la vida. Ensayos sobre el happening*, ed. Jeff Kelley (Barcelona: Alpha Decay, 2016). p. 141.

necesario reestablecer, o mejor dicho, deshacer, el propio concepto del arte y del artista. El artista moderno, tal y como se había estandarizado, ya no podía generar situaciones más allá de sí mismo por los mismos motivos.

Aunque desde antiguo los artistas han tenido un interés más o menos consciente por la naturaleza del universo físico, las ideas y las problemáticas humanas —es decir, la «vida», sus modelos principales los encontraban en una vida traducida, es decir, en otras obras de arte. La vida propiamente dicha era un modelo secundario; los artistas iban a las escuelas de bellas artes a estudiar arte, no la vida⁶¹².

El papel del artista debía así cambiar necesariamente y adaptarse a las necesidades de la época:

No se han sacado las lecciones necesarias de los inconvenientes de la tan cacareada inutilidad del arte. Las visiones utópicas de la sociedad que los artistas han impulsado o creado han sido un fracaso, porque el arte en sí mismo ha fracasado como instrumento social. Desde el Renacimiento, el arte ha sido una disciplina íntima, el testamento de un marginado en medio de la creciente urbanización. Que las multitudes tengan una experiencia particular de la soledad no confiere al artista un público o un papel político, ya que a las multitudes no les gusta que les recuerden hasta qué punto es profunda su desdicha, y, a diferencia del artista, no pueden ponerle solución inventando innumerables cosmologías personales. [...] Solo cuando los artistas activos se presten a dejar de ser artistas podrán cambiar sus habilidades [...] por algo que el mundo sí pueda utilizar: el juego lúdico. El juego lúdico como moneda de cambio. La mejor manera de aprender a jugar es inspirándose en el ejemplo de otros, y los des-artistas pueden dárselo. En su nuevo papel como educadores, lo único que tendrán que hacer es jugar como siempre habían hecho bajo la vadera del arte, pero ahora entre personas que no tienen veleidades artísticas. El sello «arte» irá retrocediendo hasta caer en la irrelevancia⁶¹³.

Ese papel de *educadores* Kaprow lo defendía por la capacidad que de esa manera tendrían los des-artistas para integrar el arte verdaderamente en el mundo, ampliarlo hasta límites que el arte tradicional no permitiría y extender el rol del artista hacia territorios alejados, hasta ese momento, del arte. Para ello resultaría necesario desmontar el rol del artista como tal, y la primera clave para realizar esto debía ser el propio nombre, puesto que las palabras actuarían como “frenos” o como obstáculos para el desarrollo, por otro lado natural (o no forzado) de las cosas.

⁶¹² *La formación del des-artista, tercera parte.* En *ibid.* p. 203.

⁶¹³ *La formación del des-artista, segunda parte.* En *ibid.* p. 182.

Consideremos hasta qué punto los títulos de *financiero, psiquiatra, empresario o profesor* lastran a quienes les son aplicados con el peso de los atributos y significados que estas profesiones han acumulado: esos nombres prácticamente imponen una determinada puesta en práctica de sus marcos de referencia acreditados. Un profesor *actúa* como profesor y se expresa como tal. Un artista se somete a ciertos límites heredados sobre la percepción que rigen de qué modo se construye la realidad y se actúa sobre ella. Pero unos nombres nuevos pueden contribuir a la transformación social. Sustituir *artista* por *jugador*, como si se adoptara un pseudónimo, es una forma de alterar una identidad prefijada. Y una identidad cambiada constituye un principio para la movilidad, para desplazarse de un sitio a otro⁶¹⁴.

Esta idea de la educación no implicaba para Kaprow, por otra parte, que las acciones que se hicieran debieran tener un objetivo didáctico o educativo, puesto que aquello conllevaría una determinación, una orientación de la obra, un diseño específico que guiara toda hacia un final específico. Ante esto, defiende la cualidad de lo incierto y de lo imprevisible, algo que encaja con su visión y con los principios del *Happening*.

Kaprow: Well, you know, a lot of work nowadays tends to be illustrative of theory already written, and some of it tends to be quite consciously didactic, as if the determination is to teach somebody something. And letting that go for the moment, as far as its value is concerned, it's exactly the opposite of what I seem to find most useful, and that is to leave things open and not determine anything except the very clear form. The form is always very simple and clear. What is experienced is uncertain and unforeseeable, which is why I do it, and its point is never clear to me, even after I've done it. So that's a very, very different way of looking at the nature of our responsibility in the world⁶¹⁵.

Por lo que interesa este punto del pensamiento de Kaprow es porque hace apreciar cómo se entrelazan las ideas sobre la educación con las ideas sobre el arte en general, cómo la educación se entiende como un elemento configurador de nuevos modos de plantearse el mundo y en qué manera se diluye el tradicional rol del artista, cuestionando los pilares sobre los que se sostenía.

⁶¹⁴ Ibid. p. 182-183.

⁶¹⁵ Robert C. Morgan, "Interview with Allan Kaprow," *Journal of Contemporary Art* 4, no. 2 (1991).

"Kaprow: Bueno, ya sabes, mucho trabajo hoy en día tiende a ser ilustrativo de teoría ya escrita, y parte de este tiende bastante a ser conscientemente didáctico, como si la determinación fuera enseñar algo a alguien. Y dejando esto por el momento, por lo que respecta a su valor, es exactamente lo opuesto de lo que a mí me parece más útil, y esto es dejar las cosas abiertas y no determinar nada excepto la propia forma clara. La forma es siempre muy simple y clara. Lo que se experimenta es incierto e impredecible, que es por lo que lo hago, y su punto nunca está claro para mí, incluso después de haberlo hecho. Así que esta es una manera de mirar muy diferente la naturaleza de nuestra responsabilidad en el mundo." (traducción propia).

Desde Fluxus, también se exponían argumentos similares en torno al rol del artista y del arte. Para Maciunas, “Fluxus debería convertirse en una forma de vida, no en una profesión. La gente de Fluxus debería obtener experiencias artísticas de las experiencias cotidianas (comer, trabajar, etc.)”. Maciunas proponía que el «anti-arte», como la naturaleza, era la experiencia estética más completa, puesto que se manifiesta sin intención estética (ejemplificado con la lluvia, que simplemente sucede). La no intencionalidad, entendida como la involucración atenta en una tarea simplemente para estar involucrado en ella, actuaría así como una radical fusión de las prácticas del arte y la vida⁶¹⁶:

Anti-art is life, is nature, is true reality - it is one and all. Rainfall is anti-art, a babble of a crowd is anti-art, a flight of a butterfly, or movements of microbes is anti-art. They are as beautiful and as worth to be aware of as art itself. If man could experience the world, the concrete world surrounding him, (from mathematical ideas to physical matter) in the same way he experiences art, there would be no need for art, artists and similar 'nonproductive' elements⁶¹⁷.

Si esta era la visión sobre el arte (anti-arte), el papel del artista no podía si no cambiar su significado y su proyección de manera radical. En una entrevista a Maciunas, exponía la cualidad de lo artístico en las acciones y momentos de la vida cotidiana, llegando a la situación de lo innecesario de los artistas, puesto que si todo el mundo puede llevar a cabo esta visión artística de la vida, ¿para qué serían necesarios los artistas, como profesionales del arte?

Todos nuestros manifiestos, cuando todavía eran serios, como el primer o segundo año, eran todos una especie de manifiestos anti arte. Y todo tendía hacia las formas de arte que todo el mundo podía hacer. Estaba todo conectado con John Cage. Cuando John Cage dice que puedes escuchar el ruido de la calle y hacer una experiencia artística de ello, entonces ya no necesitas músicos para hacer música. Todo el mundo puede ser su propio músico y escuchar los ruidos de la calle. Si obtienes una experiencia artística de la pieza de George Brecht en la que enciende y apaga la luz cada noche y cada mañana, todo el mundo puede serlo [artista]... Puedes llevar una vida artística completa si sacas una experiencia de la vida de cada día, de los ready-made cotidianos; si puedes reemplazar la vida artística con esto, entonces puedes eliminar completamente la necesidad de artistas. Todo lo que quiero añadir es que sería mejor obtener una experiencia artística a partir de

⁶¹⁶ David T. Doris, "Zen Vaudeville. A Medi(T)Action in the Margins of Fluxus," in *The Fluxus Reader*, ed. Ken Friedman (London: Academy Editions 1998). p. 107.

⁶¹⁷ En *ibid.*

una silla de Charles Eames. De este modo, tienes una buena silla en la que sentarte, además de una experiencia artística cuando te sientas en ella. Matas dos pájaros de un tiro y ya no tienes necesidad de artistas, aunque tengas necesidad de alguien como Charles Eames [risas]⁶¹⁸.

El cuestionamiento profundo del rol del arte y del artista, que va de la mano de estas nuevas proposiciones artísticas, será una de las bases también de Beuys, quien, de acuerdo con los debates y las críticas de su época, cuestionará estos mismos temas desde su propia práctica artística.

Por último, y antes de tratar específicamente las ideas de Beuys en torno a la educación artística, es necesario señalar otro proyecto de la misma época y que se enmarca también en el contexto contracultural del momento. Aunque no tenga vínculo directo con los aspectos de Black Mountain College mencionados hasta ahora, a partir de este caso se puede apreciar la influencia que los movimientos sociales de la época tenían en los diversos modos de entender la educación artística. Se trata del *Feminist Art Program*, desarrollado por Judy Chicago en 1970, primero en la California State University, en Fresno, y después en el California Institute of the Arts – Cal Arts (en colaboración con Miriam Schapiro; y universidad de la que, por otra parte, formaron parte los mencionados Maurice Stein y Allan Kaprow). Chicago explicaba:

I started the Feminist Art Program in Fresno because, as a result of my own struggle, I suspected that the reason women had trouble realizing themselves as artists was related to their conditioning as women. I had found that society's definition of me as a woman was in conflict with my own sense of personhood (and, after all, it is a person who makes art). [...] I view feminist art education as "empowerment education" because it begins with the process of helping students to become empowered to do what is important to them in their art.⁶¹⁹

⁶¹⁸ Larry Miller, "Interview with Georges Maciunas," *ibid.* (Academy Editions). p. 197. Extracto en español tomado de: http://www.cccb.org/rca_gene/fullma_web_xcentric_3_cast.pdf

⁶¹⁹ Judy Chicago, "Made in California: Feminist Art Education," in *Entering the Picture: Judy Chicago, the Fresno Feminist Art Program and the Collective Wisdom of Women Artists*, ed. Jill Fields (New York: Routledge, 2011). (Versión digitalizada): <https://judychicago.arted.psu.edu/wp-content/uploads/2013/10/Made-in-California-Feminist-Art-Education-20010303-Box-11-101.pdf>. p. 1 y 5.

"Empecé el Programa de Arte Feminista en Fresno porque, como resultado de mi propia lucha, sospechaba que la razón por la que las mujeres tenían problemas al auto-realizarse como artistas estaba relacionada con su condición como mujeres. Había descubierto que la definición que la sociedad me daba a mí como mujer estaba en conflicto con mi propia sensación como persona (y, después de todo, es una persona la que hace el arte). [...] Veo la educación artística feminista como una "educación de empoderamiento" porque empieza con el proceso de ayudar a las estudiantes a adquirir poder para hacer aquello que es importante para ellas en su arte." (traducción propia).

El objetivo del programa era así educar artísticamente a las alumnas de arte en un entorno que les permitiera desarrollarse artísticamente como profesionales del sector pero, eliminando, por un lado los obstáculos que entendían que tenía la educación tradicional para las mujeres, y por otro, proporcionando una nueva manera de entender la mujer artista con un énfasis en la relación entre lo personal y lo político⁶²⁰.

Al final del curso en Cal Arts, en 1972, Chicago y Schapiro prepararon con sus alumnas la conocida exposición *Womanhouse*, en la que estas realizaron una serie de obras y ambientes en una antigua casa en la que diversas escenas y performances servían para pensar la relación entre la mujer americana y lo doméstico.

Female art students often approach artmaking with a personality structure conditioned by an unwillingness to push themselves beyond their limits; a lack of familiarity with tools and artmaking processes; an inability to see themselves as working people; and a general lack of assertiveness and ambition. The aim of the Feminist Art Program is to help women restructure their personalities to be more consistent with their desires to be artists and to help them build their artmaking out of their experiences as women. *Womanhouse* seemed to offer the perfect context for this educational process.⁶²¹

⁶²⁰ Miriam Schapiro, "The Education of Women as Artists: Project Womanhouse (1972)," in *Education*, ed. Felicity Allen, Documents of Contemporary Art (London / Cambridge (Massachusetts): Whitechapel Gallery / The MIT Press, 2011), p. 135.

⁶²¹ Judy Chicago and Miriam Schapiro in <http://www.womanhouse.net/statement/>.

“Las estudiantes de arte a menudo abordan la producción artística con una estructura de personalidad condicionada por el rechazo a empujarse a ellas mismas más allá de sus límites; por la falta de familiaridad con las herramientas y con los procesos artísticos; por la incapacidad para verse a ellas mismas como personas trabajadoras; y por una falta general de confianza y ambición. El objetivo del Programa de Arte Feminista es ayudar a las mujeres a reestructurar su personalidad para ser más consecuentes con su deseo de ser artistas y para ayudarles a construir su actividad artística desde su experiencia como mujeres. *Womanhouse* parecía ofrecer el contexto perfecto para este proceso educativo.” (traducción propia).



Imagen 24: Cubierta del catálogo original de la exposición Womanhouse, de 1972, de Sheila de Bretteville.
Fuente: <http://www.womanhouse.net/>

En este caso, la educación artística se vio como la manera de cambiar, desde el comienzo, la figura de la artista y generar con ello un nuevo discurso desde el feminismo que contribuyera a transformar el sistema del momento. Aunque no es posible aquí, por razones de espacio y de temática, entrar en los debates en torno a esta obra y a este programa (principalmente en relación al separatismo del programa⁶²², pero también a la visión esencialista que daban del feminismo, y a la clase y a la raza que estaban

⁶²² Paula Harper, "The First Feminist Art Programme: A View from the 1980s (1985)," in *Education*, ed. Felicity Allen, Documents of Contemporary Art (London / Cambridge (Massachusetts): Whitechapel Gallery / The MIT Press, 2011). p. 137.

representando), que pertenecen a la historiografía feminista⁶²³, resulta interesante enmarcar esta propuesta dentro de las perspectivas sobre la educación artística en el contexto de los 70 y en relación a los movimientos sociales, políticos y culturales del momento.

Comenzando ya con Beuys, y enlazando su trayectoria y pensamiento con lo mencionado acerca anteriormente, es interesante apreciar la relación entre las ideas acerca del rol del artista y del arte de este artista y de Fluxus, con quien estuvo vinculado. Sin embargo, el nexo es más complejo de lo que podría llevar a pensar a simple vista, puesto que a pesar de las colaboraciones que realizó con este grupo, tuvo determinados desencuentros con algunos miembros de este, ya que, aun compartiendo una parte importante de su filosofía artística, para algunos de Fluxus, Beuys era demasiado trascendente y abusaba de la personificación⁶²⁴. Frente a la noción de Fluxus de Maciunas, que, como se ha visto, estaba orientada a una eventual desaparición del arte en la sociedad, Beuys desarrolló un “término elástico dentro de su propia noción radical de arte expandido”⁶²⁵. Pero en general, la cambiante relación entre Beuys y Fluxus, a pesar de la gran cantidad de literatura que hay sobre ambos temas, no ha sido examinada tan en profundidad como otros aspectos, tanto de los unos como del otro⁶²⁶. Esta cuestión es en realidad otra más de las complejidades y de las polémicas en el estudio de la figura de Beuys. Como se irá viendo, casi cada aspecto de este artista contiene un desencuentro, una controversia o, como mínimo, un continuo debate entre los estudiosos. Si anteriormente se comentaban las dificultades que planteaban en el estudio de diversos temas la mitificación posterior de los mismos, en el caso de Beuys, el proceso de mitificación y leyenda se produce contemporáneamente a su desarrollo como artista, por lo que el mito y su construcción pasa a formar parte fundamental del estudio del mismo, como se verá.

Comenzando el análisis del pensamiento de Beuys en torno al arte y la educación, se podría decir que la idea fundamental, en torno a la cual gira este, es el mencionado de la vinculación del arte y la vida. Siendo la correspondencia entre arte y vida uno de los aspectos estructurales del pensamiento de Beuys, se encuentra en sus declaraciones,

⁶²³ Véase Mayayo, *Historias de mujeres, historias del arte*.

⁶²⁴ María López Ruido, "Joseph Beuys: el arte como creencia y como salvación" *Espacio Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte* 8 (1995). p. 390.

⁶²⁵ Claudia Mesch and Viola Michely, *Joseph Beuys. The Reader*, (London: I.B. Tauris, 2007). pos. 628.

⁶²⁶ Ibid. pos. 611.

textos y obras, y tal y como se irá viendo, tanto de manera directa como de forma indirecta, es decir, menos inmediata y entrelazada con otras de sus ideas. Un caso claro de esto último es la propia biografía de Beuys.

Tratar la biografía de Joseph Beuys es prácticamente sinónimo de adentrarse en la narración (auto-narración) de su leyenda, la que él mismo construyó en torno a su figura como parte de su programa artístico. Es bien conocida la supuesta vivencia entre los tártaros, una experiencia que Beuys utilizaba de manera simbólica como material para su obra artística. La autobiografía en realidad formaba parte de la construcción de su personaje de artista, que a su vez era elemento consustancial a su obra. Según explica Allan Antliff, este proceso comenzó con *Life Course/Work Course (Lebenslauf/Werklauf)*, una declaración que formaba parte del festival de Fluxus de 1964, donde Beuys presentó una elaborada (y fantasiosa) biografía en la que, por primera vez, presentaba sus actividades creativas y su historia personal como un documento híbrido impregnado de significantes esotéricos e invenciones. Hasta 1970 Beuys fue actualizando esta declaración varias veces, y más tarde la complementó con algunos relatos autobiográficos cargados de significado simbólico, sugiriendo que la totalidad de su vida fue, en efecto, una obra de arte en proceso (“an artistic work in progress”)⁶²⁷.

El proyecto de Beuys de fusionar el arte y la vida iba más allá de su propia biografía, extrapolándose esta idea hacia el conjunto de la sociedad y afectando así a todos los aspectos de esta. Esta visión, que como se ha comentado, tiene su origen en el XIX, está, en el caso de Beuys, plenamente arraigada en el romanticismo alemán⁶²⁸. “El gran proyecto beuysiano de fusión del arte y la vida, de «estetización» de la sociedad, se engarza en el planteamiento de Schiller de que la educación estética del hombre es la vía para la libertad y la superación de toda degradación”⁶²⁹.

Es lícito imaginarse que Beuys conociera las ideas estético-filosóficas de Friedrich von Schiller o, por lo menos, que las recibiera a través de los escritos de Rudolf Steiner. Y es por lo menos seductor imaginarse que tanto la utopía de Schiller de construir la verdadera libertad política como una obra de arte, como su idea de definir el arte como una forma de vivir, fuesen el punto de partida hipotético para la plástica social de Beuys. Al fin y al cabo, también la plástica social de Beuys es una idea romántica. [...] La convicción de

⁶²⁷ Allan Antliff, *Joseph Beuys* (London / New York: Phaidon, 2014). p. 25.

⁶²⁸ Theodora Vischer, "Beuys and Romanticism " in *Joseph Beuys. The Reader*, ed. Claudia Mesch and Viola Michely (London I.B. Tauris, 2007 (1986)).

⁶²⁹ Carmen Bernárdez Sanchis, *Joseph Beuys* (Madrid: Nerea, 2003). p. 13.

Schiller de que la experiencia estética solo alcanza dimensiones educativas si sus realizaciones tienen un carácter dinámico es también la de Beuys⁶³⁰.

Además de Schiller, Beuys recibió influencia de otros autores del romanticismo alemán y del norte de Europa, como Novalis, Kierkegaard, Holderlin, Hegel o Nietzsche. Pero el pensador que más influencia tuvo sobre Beuys fue sin duda Rudolf Steiner, fundador de la antroposofía, quien desde principios de siglo había suscitado gran interés entre diversos artistas, entre ellos Kandinsky y Mondrian⁶³¹. Beuys basa una importante parte de sus teorías sobre los postulados de Steiner, principalmente en todo lo relativo a lo espiritual, puesto que la antroposofía había centrado un gran esfuerzo en explicar esta parte del ser humano al considerarla la más importante y en resaltar la capacidad del intelecto humano de contactar con el mundo espiritual, desarrollando a partir de ahí una serie de teorías creativo-estéticas que definían una educación basada en la unión entre el pensar, la imaginación y la percepción⁶³². Sin embargo, Beuys no sigue tal cual las teorías de Steiner, sino que crea su propia teoría a partir de estas ideas.

Creo que he añadido a esas cosas algo realmente diferente, algo que a su modo quizás nada tiene que ver Rudolf Steiner, y ese algo es el concepto de arte ampliado... Creo que lo que intento desarrollar, a veces sin recurrir a ningún tipo de impulsos steinerianos, consiste en la totalidad del arte y en una comprensión ampliada, antroposófica, del arte. La plástica se adapta punto por punto a esta idea.⁶³³

Marcado así por la espiritualidad steineriana, la configuración del artista que Beuys generó, y que a su vez despertó muchas críticas, fue la de aquella vinculada al chamán. Aunque en este incluye aspectos de la filosofía oriental, y de cierto misticismo, una parte importante de esta imagen del artista se puede encontrar en el romanticismo europeo, que encajaría con lo que se ha visto anteriormente del sacerdocio laico analizado por Bénichou. "Beuys cultivaba una identidad «chamánica» como una función particular de su último anhelo filosófico y antropológico de transformar la debilidad humana, el interés material particular, en la realidad de una comunidad mundial ideal"⁶³⁴, y se posicionaba

⁶³⁰ Ulrike Steinhäusl, "¿Todo hombre es un artista? Friedrich Von Schiller - Rudolf Steiner - Joseph Beuys," en *Friedrich Schiller: Estudios sobre la recepción literaria e interdisciplinar de su obra*, ed. Nuria Carmen Arocas Martínez, José Antonio Calañas Continente, and Ana Rosa Calero Valera (Valencia: Universitat de València, 2008). p. 283.

⁶³¹ Ruido, "Joseph Beuys: el arte como creencia y como salvación". p. 370.

⁶³² Iñigo Sarriugarte Gómez, "La conexión arte-antroposofía a través del binomio Beuys-Steiner," *Revista arbitrada de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia* 1, no. 17 (2008). p. 7.

⁶³³ En: *ibid.* p. 11.

⁶³⁴ Jonathan Harris, *Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009* (Madrid: Akal, 2016). p. 155.

a sí mismo como “una especie de figura divina en el papel de guía”⁶³⁵. Para Beuys, el papel del artista como chamán quedaba justificado por su capacidad de alterar el orden normal de las cosas, y con ello estimular al público. Beuys explicaba:

When I appear as a kind of shamanistic figure, or allude to it, I do it to stress my belief in other priorities and the need to come up with a completely different plan for working with substances. For instance, in places like universities, where everyone speaks so rationally, it is necessary for a kind of enchanter to appear⁶³⁶.

Así, siguiendo el modelo de chamán, y al igual que defendía la visión pedagógica de Fluxus, Beuys buscaba estimular más que transmitir mera información⁶³⁷.

Es precisamente por esta posición e imagen de chamán, de ídolo o de autoproclamado líder por la que Beuys recibió algunas de sus mayores críticas. La de mayor repercusión provino de *The Twilight of the Idol*, el artículo publicado en *Artfourm* en 1980 por el crítico e historiador del arte Benjamin Buchloh a raíz de la exposición retrospectiva sobre Beuys en el Guggenheim de Nueva York⁶³⁸, y que tuvo una gran influencia en su recepción posterior a nivel internacional⁶³⁹. Buchloh criticaba el mito construido en torno a la figura de Beuys y la falta de veracidad en torno a su biografía, lo cual achaca a un deseo de ocultar su relación con el nazismo. Consideraba la veneración de sus seguidores (“Beuys’ existential and ideological followers and admirers, as opposed to his bourgeois collectors are blindfolded like cultist by their leader’s charisma”⁶⁴⁰) un síntoma de la falta de educación y cultura en la sociedad y de la *ahistoricidad* de la producción y el consumo estético de la Europa de posguerra.

In the work and public myth of Beuys, the new German spirit of the post-war period finds its new identity by pardoning and reconciling itself prematurely with its own

⁶³⁵ Ibid.

⁶³⁶ En Saper, "Fluxacademy. From Intermedia to Interactive Education." p. 83.

“Cuando aparezco como una especie de figura chamánica, o aludo a ella, lo hago para enfatizar mi convicción sobre otras prioridades y sobre la necesidad de elaborar un plan completamente diferente para trabajar con las sustancias. Por ejemplo, en lugares como la universidad, donde todo el mundo habla tan racionalmente, es necesario que aparezca algún tipo de hechicero”. (traducción propia).

⁶³⁷ Ibid.

⁶³⁸ Esta exposición fue comisariada por la crítica de arte Caroline Tisdall, quien, según Harris, contribuyó a la imagen mística y chamánica de Beuys al posicionarse como intérprete de sus acciones. “Beuys y Tisdall formaban un dúo muy unido de productor y crítico: él creaba enigmáticos artefactos y performances de lo que más tarde ella, guiada por las autointerpretaciones de Beuys, ofrecía la explicación autorizada y concluyente”. En Harris, *Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009*. p. 158-159.

⁶³⁹ Ruth Pérez Chaves, "La reelaboración artística del recuerdo en Joseph Beuys y sus raíces románticas" (Universidad Autónoma de Madrid, 2015). p. 31.

⁶⁴⁰ Benjamin Buchloh, "The Twilight of the Idol," in *Joseph Beuys. The Reader*, ed. Claudia Mesch and Viola Michely (London: I.B. Tauris, 2007 (1980)). pos. 2325

“Los seguidores y admiradores ideológicos y existenciales, a diferencia de sus coleccionistas burgueses, están cegados como los miembros de un culto por el carisma del líder.” (traducción propia).

reminiscences of a responsibility for one of the most cruel and devastating forms of collective political madness that history has known.⁶⁴¹

Este aspecto es el más afilado de toda el juicio de Buchloh, puesto que lo relaciona con la manera de hacer arte y política del fascismo. Al final del artículo se remite a la crítica que hizo Walter Benjamin en *El arte en la época de su reproductibilidad técnica* a los futuristas, en donde les acusaba de la estetización de la política, y vincula a Beuys precisamente con esa misma manera de hacer arte y política. “The Futurist heritage has not only shaped Beuys’ sculptural thoughts, but even more so, it seems, his political ideals fulfill the criteria of the totalitarian in art just as they were produced by Italian Futurism on the eve of European Fascism”⁶⁴².

Realmente, Buchloh no estaba equivocado cuando vincula a Beuys, haciendo referencia a Benjamin, con el pensamiento de los futuristas a raíz de la estetización de la política, como una de las consecuencias de la fusión entre arte y vida. La visión política, artística y educativa para Beuys van, como se verá, necesariamente unidas y debían someterse al mismo proceso de ampliación que ya había realizado con el arte (“this term of politics must be expanded in the same sense as we expanded the old term of Art”⁶⁴³). Sin embargo, la identificación automática entre esta manera de pensamiento y las estrategias político-publicitarias de los fascismos resulta errónea, puesto que el origen de este pensamiento, la unión entre el arte y la vida, tiene, por un lado, un origen anterior a estos, y por otro, es utilizado como recurso artístico y conceptual por numerosos artistas y movimientos desde finales del romanticismo y el inicio de la vanguardia, como se ha visto en el capítulo anterior.

⁶⁴¹ Ibid. pos. 2383.

“En el trabajo y en el mito público de Beuys, el nuevo espíritu alemán del período de posguerra, encuentra su nueva identidad al perdonarse y reconciliarse prematuramente con las reminiscencias de su responsabilidad en una de las formas más crueles y devastadoras de demencia política colectiva que la historia jamás haya conocido.” (traducción propia).

⁶⁴² Ibid. pos. 2543.

“La herencia futurista ha formado no solo el pensamiento escultural de Beuys, sino que incluso parece que sus ideales políticos cumplen los criterios del arte totalitario tal y como fueron producidos por el futurismo italiano en la víspera del fascismo europeo.” (traducción propia).

⁶⁴³ Beuys en Filliou, *Lehren Und Lernen Als Auffenhrungskuenste / Teaching and Learning as Performing Arts*. p. 169. “este término de política debe expandirse en el mismo sentido que expandimos el antiguo término del Arte.” (traducción propia).

En España, es bien conocida la polémica⁶⁴⁴ que se desató a raíz de la exposición retrospectiva en el Museo Reina Sofía en 1994⁶⁴⁵, y de la crítica publicada en el diario *El País* por Antonio Muñoz Molina, quien calificó a Beuys de “fraude” y criticaba la actitud de devoción religiosa ante su obra:

[...] a lo que estoy asistiendo, empiezo a comprender, no es a una exposición, sino a una ceremonia religiosa, con sus objetos de culto, sus palabras sagradas, su santo o gurú y sus evangelistas y fieles, todos los cuales obtienen mediante el acto de fe y la participación en la liturgia la salvación de sus almas, no en el anticuado reino de los cielos, sino en el de la degustación irrefutable y sublime de la más pura esencia de la modernidad.⁶⁴⁶

Esta visión negativa sobre Beuys, centrada normalmente en la faceta religiosa o esotérica que transmitía su figura y en la generación de su propia imagen como una suerte de sacerdote del arte, se está revirtiendo en los últimos años⁶⁴⁷. Recientemente, el concepto de chamán en relación al arte se está leyendo desde ópticas diferentes, como se pudo apreciar en la edición de 2017 de la Bienal de Arte de Venecia, *Viva Arte Viva*, en la que, en el pabellón principal se estructuró en torno a nueve *trans-pavillions*, entendidos como nueve capítulos, dedicados cada uno de ellos a una “familia de artistas”. El sexto de estos pabellones⁶⁴⁸ fue el *Pabellón de los chamanes*, dedicado a aquellos artistas identificados con esa forma espiritual y trascendental de hacer arte, y en la que Beuys queda plasmado como referente. La comisaria de la muestra, Christine Macel, explicaba:

In the Pavilion of Shamans, many artists subscribe to the definition of the artist as a “shaman”, and there are also those who become “missionaries”, as per Duchamp’s definition, stirred by an internal vision. This figure, which Joseph Beuys made his own, from which few managed to recover, and was mostly -in retrospect- underestimated, takes on a new dimension today, at a time where the need for care and spirituality is greater than ever. This spiritual turning point, characterized by the concern for others and meditation, appeals sometimes to various philosophies, in particular Buddhism or Sufism. Other artists seek to exorcise and purify in a post-colonial context, banishing exploitation and slavery a posteriori. The invention of stories or performances reminiscent of

⁶⁴⁴ Fietta Jarque and Catalina Serra, “Joseph Beuys, ¿fraude o clave del arte actual?,” *El País* 11/4/1994.

⁶⁴⁵ Comisariada por Harald Szeeman: Harald Szeemann, “Joseph Beuys,” ed. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1994).

⁶⁴⁶ Antonio Muñoz Molina, “Descrédito del “gurú”,” *El País* 30/3/1994.

En https://elpais.com/diario/1994/03/30/cultura/764978408_850215.html

⁶⁴⁷ Véase por ejemplo en la perspectiva del documental de Andres Veiel, “Beuys,” (2017).

⁶⁴⁸ Los nueve pabellones fueron: I) The Pavilion of Artists and Books; II) The Pavilion of Joys and Fears; III) The Pavilion of the Common; IV) The Pavilion of the Earth; V) The Pavilion of Traditions; VI) The Pavilion of Shamans; VII) The Dionysian Pavilion; VIII) The Pavilion of Colours; IX) The Pavilion of Time and Infinity.

therapeutic rituals illustrates the aspiration towards the sacred, admittedly a key feature of the beginning of the 21st century, although without any religious digression. The artistic and political contribution attempts to transcend the ruins of the past and the wounds of the present, in a tone that is not exempt of playfulness, sometimes material, at others ironic.⁶⁴⁹

Uno de los aspectos sobre los que insistían muchas de las críticas hacia Beuys, y relacionado con esta imagen de chamán, era su constante tendencia a situarse en la esfera pública, a generar polémica y a buscar constantemente atención a través de estos mecanismos. Pero para él era precisamente esta la labor del artista o del intelectual, cuya responsabilidad se debía encontrar en la comprensión de la condición humana y su posicionamiento público como manifestación contra el desgarró provocado por la contemporaneidad. Para Beuys, el símbolo de esta rotura en el espíritu humano era Auschwitz, y la necesidad de entenderlo iba de la mano con la de implicarse en el desarrollo de la “cura” de este trauma, algo en lo que los artistas debían tomar parte; tanto el artista como el intelectual debían necesariamente formar parte de su tiempo, y por lo tanto, ser conocedores del trauma de la sociedad y trabajar en torno a ello.

The human condition is Auschwitz and the principle of Auschwitz finds its perpetuation in our understanding of science and of political systems, in the delegation of responsibility to groups of specialists and in the silence of intellectuals and artists.⁶⁵⁰

Al hablar concretamente del “silencio de los intelectuales y de los artistas”, en realidad, hace referencia directa a su obra *The Silence of Marcel Duchamp is Overrated* (*Das Schweigen von Marcel Duchamp wird überbewertet*), con la que criticaba la actitud de Duchamp en aquellos años, en los que se había desvinculado de la acción artística y vivía

⁶⁴⁹ En: <https://www.labiennale.org/en/art/2017/introduction-christine-macel>

En el Pabellón de los Chamanes, muchos artistas están suscritos a la definición de artista como “chamán”, y también están aquellos que se convirtieron en “misionarios”, según la definición de Duchamp, movidos por una visión interna. “Esta figura, que Joseph Beuys hizo suya, y de la que pocos lograron recuperarse, que fue generalmente –en retrospectiva– subestimada, toma hoy una nueva dimensión, en un momento en el que la necesidad por el cuidado y la espiritualidad es mayor que nunca. Este punto de inflexión espiritual, caracterizado por el interés hacia los otros y por la meditación, apela a veces a diversas filosofías, en particular al Budismo o al Sufismo. Otros artistas buscan exorcizar y purificar en un contexto poscolonial, desterrando la explotación y la esclavitud a posteriori. La invención de historias o performances reminiscentes de rituales terapéuticos ilustra la aspiración a lo sagrado, ciertamente una característica clave de los inicios del siglo veintiuno, si bien sin digresión religiosa. La contribución artística y política trata de trascender las ruinas del pasado y las heridas del presente, en un tono que no está exento del sentido del juego, a veces material, a veces irónico.” (traducción propia).

⁶⁵⁰ Chris Thompson, “Silence and Savant-Garde: Beuys, Fluxus, Duchamp,” *Performance Research: A Journal of the Performing Arts* 7, no. 3 (2002). p. 21.

“La condición humana es Auschwitz y el principio de Auschwitz encuentra su perpetuación en nuestro entendimiento de la ciencia y de los sistemas políticos, en la delegación de la responsabilidad a grupos de especialistas y en el silencio de los intelectuales y los artistas.” (traducción propia).

“en silencio”⁶⁵¹. Con esta obra-declaración, Beuys generó, además, cierta polémica, algo que probablemente se encontrara entre sus objetivos, puesto que la intención última parecía ser el provocar un debate en torno, precisamente, al rol del artista y del intelectual en la sociedad.

Así, para Beuys, el artista debía estar implicado en el mundo real, en la sociedad en la que vivía, y actuar en ella, pues este era uno de los aspectos de la interacción completa entre el arte y la vida: no era una mera cuestión de estetizar la sociedad, sino de actuar en ella, para ella y desde dentro. De hecho, “precisamente es la incapacidad de la ciencia para dar una respuesta global a la existencia lo que le convence para orientarse a las artes”⁶⁵². De acuerdo con esto, Beuys se encontraba en constante acción pública, sus apariciones públicas eran algo indispensable para cumplir con su papel social, y la provocación fue un recurso que utilizó sin inconvenientes, lo cual contribuyó a generar esas críticas en torno a su imagen. Pero esta actividad pública resultaba esencial para él y para la idea que este tenía del ser artista.

(P): ¿Así que ve al artista como un provocador?

(R: Beuys): Provocador, exacto. Provocar significa evocar algo. Haciendo una escultura con grasa o una pieza de arcilla estoy evocando algo. Estoy encendiendo conmigo un pensamiento, un pensamiento totalmente original que nunca ha existido en la historia, incluso cuando trabajo con los hechos históricos o con Leonardo o Rembrandt. Yo estoy determinando la historia, si no es la historia la que me determina a mí. Las circunstancias económicas no me determinan. Yo las determino. Cada ser humano es potencialmente un provocador.⁶⁵³

A partir de sus diversas acciones, participación en eventos públicos, apariciones televisivas, y a través de una hábil utilización de los medios de masas, Beuys supo captar la atención del público y posicionarse como un personaje mediático, alcanzando una gran popularidad en Alemania a partir de finales de los 60. Entre 1963 y 1968 había ido trabajando en la “creación del personaje espectacular beuysiano, hecho de acciones teatrales enigmáticas que a menudo duraban varias horas. Estas se llevaban a cabo con su repertorio de materiales «firma», como el sebo y el fieltro”⁶⁵⁴, ampliamente utilizados en sus obras y con una profunda carga alegórica, “e implicaban una apropiación ecléctica de

⁶⁵¹ Ibid.

⁶⁵² Sanchís, *Joseph Beuys*. p. 11.

⁶⁵³ “Una entrevista con Joseph Beuys por Willoughby Sharp”, 28 de agosto de 1969. Joseph Beuys, *Ensayos y entrevistas*, ed. Bernd Klüsser (Madrid: Síntesis, 2006). p. 39.

⁶⁵⁴ Harris, *Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009*. p. 150.

símbolos y objetos utilizados en dominios religiosos, cosmológicos y científicos. Estos se combinaban en rituales hechos con elementos tanto planificados como espontáneos que Beuys desplegaba en [las] performances”⁶⁵⁵. El exitoso manejo de los medios por parte de Beuys se puede interpretar así como una efectiva táctica por su parte para darse a conocer y acaparar la atención pública, con objeto de proyectar su figura y su obra como artista del momento; sin embargo, también se puede entender como la estrategia que desarrolló con el objetivo de alcanzar a cuanto más público mejor, sabiendo que, en el contexto contemporáneo, los medios de masas son aquellos a los que el público general, no involucrado en el mundo de las artes y sus medios especializados, tiene acceso. En realidad, ambas interpretaciones, aunque siguen formando parte del continuo debate en torno a la figura de Beuys, pueden tomarse como válidas y, de hecho, complementarias: el generar una figura pública, mediática y que se proyecta como la imagen del artista contemporáneo llevada casi al paroxismo (en cuanto a la relación con la fama, la religión, la imagen personal, el misticismo, etc.), le sirve como herramienta para recibir la atención del público al que desea transmitir su mensaje y así hacer accesible su arte a todo el mundo.

La famosa consigna beuysiana de “toda persona es un artista” revela, por otra parte, otra de las contradicciones de la figura de Beuys, y directamente relacionado con esto último: mientras que, por una parte, defendía la desestructuración del rol tradicional del artista y la ampliación de esta capacidad a todas las actividades sociales y a todos los individuos, esta aseveración la hacía, precisamente, desde su autoridad como artista; una autoridad que, por otra parte, se veía reforzada desde el atributo de lo chamánico (y del artista como sacerdote). Como explica Jan Verwoert,

While he abolished the common understanding of the artist’s role and demonstrated in his own practice that an artist could be not only a sculptor or painter but also a performer, politician, philosopher, historian, ethnologist, musician, and so on, he nonetheless had recourse to a traditionally established role model when projecting an image of himself to the public through the role of a visionary, spiritual authority or healer in full agreement with the modern myth of the artist as a messianic figure.⁶⁵⁶

⁶⁵⁵ Ibid.

⁶⁵⁶ Jan Verwoert, “The Boss: On the Unresolved Question of Authority in Joseph Beuys’ Oeuvre and Public Image,” *e-flux journal*, no. 1 (December 2008).

“Mientras que [Beuys] abolía la comprensión habitual del rol del artista y demostraba con su propia práctica que un artista podía ser no solo escultor o pintor, sino también performer, político, filósofo, historiador, etnólogo, músico, etcétera, recurrió, no obstante, al modelo establecido tradicionalmente al proyectar la imagen de sí mismo ante el público a través del rol del visionario, de la autoridad espiritual o del sanador, en pleno acuerdo con el mito moderno del artista como figura mesiánica.” (traducción propia)

Esta contradicción, de nuevo, debe tomarse como una continuidad en la proyección de Beuys como artista, que, por otra parte, provoca además una interesante reflexión precisamente en torno a esta cuestión de la imagen del artista y su relación con la educación.

En relación al el pensamiento y la actividad política de Beuys, estos entraban dentro del marco de las protestas y acciones propias de los años 60 y 70, que indicaban una desconfianza sistemática de las estructuras de autoridad y de los individuos que las ocupaban⁶⁵⁷. Uno de los temas en los que más se involucró, a nivel personal y profesional (para él un solo nivel), fue el ecologismo y la defensa de la naturaleza: participó en manifestaciones, incluyó esta perspectiva en numerosas obras, y tomó parte en la creación del partido de Los Verdes (Die Grünen), del que llegó a ser candidato en su lista electoral⁶⁵⁸.

Su idea de la naturaleza entroncaba con su pensamiento en torno a la unión de los diversos aspectos de la vida. Heredando de Goethe la visión de la naturaleza como una totalidad viva y orgánica, profundamente conectada con el mundo espiritual⁶⁵⁹, Beuys estableció una unidad entre libertad, democracia y ecología, que le llevó a su demanda por una política socio-ecológica⁶⁶⁰; la cuestión ecológica fue para Beuys aquello capaz de poner de manifiesto la coherencia de la humanidad y la naturaleza y de las relaciones intelectuales entre ambas, algo que fue teniendo para él un importancia cada vez mayor como cuestión histórica, y que se puede observar en su obra *7000 Oaks (7000 Eichen)*⁶⁶¹:

At Documenta VII in Kassel in 1982, Beuys started the campaign “7000 Oaks”. Beuys said, “Along with every oak I place a stone. The stone stands for the status quo; the tree for the desired creative process.” For an epoch at least –the life span of an oak is about 800 years– Beuys wanted to record the process in which people begin to resist the enormous “lethal process” and counteract “what mankind has caused through its concept of work, its concept of technology, its materialism, its political strategies and processes of production.” The 7000 oaks represent the beginning of a “process of rectification, a

⁶⁵⁷ Ann Temkin, "Joseph Beuys: An Introduction to His Life and Work," in *Thinking Is Form. The Drawings of Joseph Beuys*, ed. Ann Temkin and Bernice Rose (New York: Philadelphia Museum of Art / Museum of Modern Art, 1993). p. 18.

⁶⁵⁸ Antliff, *Joseph Beuys*. p. 125.

⁶⁵⁹ Dália Rosenthal, "Joseph Beuys: o elemento material como agente social," *ARS (São Paulo)* 9 (2011). p. 5/17.

⁶⁶⁰ Lukas Beckmann, "The Causes Lie in the Future," in *Joseph Beuys. Mapping the Legacy*, ed. Gene Ray (New York D.A.P. / The John and Mable Ringling Museum of Art, 2001). p. 109.

⁶⁶¹ Ibid.

process of revitalization, not only of nature but also of the social-ecological, i.e., the social organism”.⁶⁶²

Esta idea de la unión entre las distintas realidades de la vida humana no significaba para Beuys una mera aglomeración de elementos diversos bajo una misma etiqueta, sino que su perspectiva partía de una visión holística desde la que buscaba un entendimiento profundo de las relaciones entre la humanidad, la naturaleza y el mundo, así como de las interconexiones entre la práctica artística expandida y la actividad orientada a crear un futuro libre, democrático y sostenible⁶⁶³.

La actividad política de Beuys se enmarcaba dentro de este concepto: al ver la necesidad de trabajar en una dirección más activa, de actuación social directa, sus intereses se fueron orientando hacia actividades de índole política y educativa, cuyos límites se desdibujan, puesto que para él ambos ámbitos debían ir unidos; al afectar la política de manera determinante la educación esta debía implicarse y debía activarse políticamente para hacerse consciente de esa cuestión. “When one deals with education we come to the conclusion that we live in a non-world. That our politics don’t educate people, but actually misform them. Following this, is that one must involve oneself politically”⁶⁶⁴.

La realidad social, que de igual manera era trabajada desde una perspectiva política, formaba parte así de su concepto educacional⁶⁶⁵, cuyo epicentro estaba ocupado, como es lógico, por el arte, desde la perspectiva del *concepto ampliado del arte*. Esto implicaba que la obra de arte se entendía no como un objeto aislado del mundo y valioso por la categoría “arte” que portaba, sino como aquello que trascendía los límites y las fronteras tradicionalmente adjudicadas a cada ámbito y expandía sus cualidades transformadoras a cualquier terreno.

⁶⁶² Ibid.

“En la Documenta VII de Kassel de 1982, Beuys comenzó la campaña “7000 Robles”. Beuys decía, “Junto con cada roble coloco una piedra. La piedra representa el statu quo; el árbol el deseado proceso creativo”. Durante al menos una época –la vida de un roble dura entorno a 800 años–, Beuys quería registrar el proceso por el cual la gente comenzaba a resistir el “letal proceso” y contrarrestar “lo que la humanidad ha causado a través de su concepto del trabajo, su concepto de la tecnología, su materialismo, sus estrategias políticas y los procesos de producción”. Los 7000 robles representan el inicio de un “proceso de rectificación, un proceso de revitalización, no solo de la naturaleza, sino también de lo socio-ecológico, es decir, del organismo social”. (traducción propia).

⁶⁶³ “Foreword”, Volker Harlan, ed. *What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys* (West Hoathly: Clairview Books, 2014), p. XI.

⁶⁶⁴ Filliou, *Lehren Und Lernen Als Auffenhrungskuenste / Teaching and Learning as Performing Arts*, p. 172.

“Cuando uno trata con la educación, llegamos a la conclusión de que vivimos en un no-mundo. Que nuestros políticos no educan a la gente, sino que en realidad los malforman. Siguiendo esto, es [por lo] que uno debe involucrarse políticamente.” (traducción propia).

⁶⁶⁵ Rosenthal, “Joseph Beuys: o elemento material como agente social.” p. 3/17.

Esta idea, junto con la de la plástica social (o escultura social), son los dos pilares sobre los que se erigía la filosofía educativa y artística de Beuys. Porque igual que sucedía con Albers, la teoría de la educación artística de Beuys es asimismo una teoría del arte, puesto que arte y educación se entrelazan en un ideal, sostenido por la idea del proceso, por la relación arte-vida y por la necesaria irrupción del arte en la sociedad. Este vínculo arte-educación-vida es desarrollado por Beuys a través de las prácticas cotidianas, visto también en las propuestas de Fluxus, a través de las cuales entendía que cada individuo podía acceder a lo artístico, entendido desde esta perspectiva amplia. En una entrevista de 1969, Beuys planteaba así su idea del arte como aquello que necesariamente formaba parte de la vida y que a la vez se encuentra en actos cotidianos.

Es solo el arte lo que hace posible la vida, este es el modo radical en que quiero formularlo. Yo diría que sin arte el hombre es inconcebible en términos fisiológicos. [...] El hombre está solo realmente vivo cuando se da cuenta de que es un ser creativo y artístico. Exijo una implicación del arte en todos los reinos de la vida. De momento el arte es enseñado como un campo especial que demanda la creación de documentos en forma de obras de arte. Por eso, yo abogo por una implicación estética, de la ciencia, la economía, la política, la religión, de toda esfera humana. Incluso la acción de pelar una patata puede ser una obra de arte si es un acto consciente.⁶⁶⁶

La formación es entendida así también como un proceso continuo, un permanente estado de contacto con el mundo circundante, con el que el individuo establece una relación directa a través de la constante “presencia de la mente” para percibir el contexto general; solo así, a la hora de crear algo, se tendría la preparación suficiente, y la mente y el espíritu capacitados para desarrollarlo. En otra entrevista, de 1979, explicaba:

I have to keep preparing myself throughout my life, conducting myself such in a way that no single moment is not given over to this preparation. Whether I’m gardening, or talking to people, whether I’m in the midst of traffic or reading a book, whether I’m teaching, or engaged in whichever field of work or activity I’m at home in, I must always have the presence of mind, the overview, the wider perspective, to perceive the overall context and set of forces. In other words, I must always be preparing and planning; and then, when it comes to a specifically artistic act, when I have to decorate a room or lay a table, or even perhaps paint a picture or create architecture –then I’ll have the necessary resources. I’ll

⁶⁶⁶ Beuys, *Ensayos y entrevistas*. p. 39-40.

have the principles. Then something will emerge from me that is already substantially better than if this preparatory work had not taken place.⁶⁶⁷

Por ello, y siguiendo esta idea, para Beuys el arte podía surgir en cualquier campo y de muchas maneras diversas:

When I engage with the fundamental questions concerning substance, which naturally includes both the retinal and questions of form – this shows that this artistic process is possible in every field of work, and can be seen in conjunction with the issue of human work.⁶⁶⁸

De acuerdo con esta línea de razonamiento, proviene la máxima de Beuys de *Jeder Mensch ist ein Künstler* (Toda persona es un artista), según la cual todas las personas tendrían capacidad para convertirse en artista. Lo que estaba haciendo en este caso es, de nuevo, transformar el significado de la palabra *artista*, puesto que se convertía en algo más que la persona que crea una obra; un artista para Beuys era aquel capaz de ser creativo y ver el mundo desde una perspectiva más amplia e integradora. Lo explicaba así:

En este contexto el hombre es visto como un ser creativo, como un productor, ya sea un jurista cuyos productos acaban en un argumento de defensa, ya sea que acabe en un movimiento, o por así decirlo, en algo más fuerte y más significativo. Ésta es la razón por la que la frase “Todo hombre es un artista” se convierte en algo interesante. Y esto es precisamente lo que la gente puede experimentar con estos objetos. [...] La frase “Todo hombre es un artista” significa sencillamente la afirmación de que todo ser humano es un ser creativo, que es un creador, y más aún, que puede ser productivo en muchos casos. Para mí es irrelevante si el producto procede de un pintor, un escultor o un físico.⁶⁶⁹

Esto a su vez se relaciona con la idea de la *plástica o escultura social*, concepto que hace referencia a esta globalidad del arte, que abarcaba todos los aspectos vitales del individuo.

⁶⁶⁷ Harlan, *What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys*. p. 12.

“Tengo que seguir preparándome a mí mismo a lo largo de mi vida, dirigiéndome por un camino en el que ni un solo momento no esté entregado a esta preparación. Tanto si estoy haciendo jardinería, como si estoy en el medio del tráfico o leyendo un libro, como si estoy enseñando o involucrado en cualquier campo de trabajo o de actividad en casa, siempre tengo que tener la presencia de la mente, la visión de conjunto, la perspectiva amplia, para percibir el contexto total y el conjunto de fuerzas. En otras palabras, tengo que estar siempre preparando y planeando; y así, cuando llega un acto específicamente artístico, cuando tengo que decorar una habitación o poner la mesa, o incluso quizá pintar un cuadro o crear arquitectura –entonces tendré los recursos necesarios. Tendré los principios. Entonces emergerá algo de mí que es sustancialmente mejor que si ese proceso preparatorio no hubiera tenido lugar.” (traducción propia).

⁶⁶⁸ Ibid. p. 16.

“Cuando me relaciono con las cuestiones fundamentales que atañen a la sustancia, que naturalmente incluyen tanto las cuestiones de retina como de forma –esto muestra que este proceso artístico es posible en cualquier campo de trabajo, y que puede ser visto en conjunción con el asunto del trabajo humano.” (traducción propia).

⁶⁶⁹ Beuys, *Ensayos y entrevistas*. p. 57.

Only on condition of a radical widening of definition will it be possible for art and activities related to art to provide evidence that art is now the only evolutionary-revolutionary power. Only art is capable of dismantling the repressive effects of a senile social system that continues to totter along the deathline: to dismantle in order to build a SOCIAL ORGANISM AS A WORK OF ART.⁶⁷⁰

El arte ampliado posibilitaba la implicación del “cuerpo social” en este y viceversa⁶⁷¹. Para Beuys, “el concepto de escultura no está limitado a las artes plásticas, sino que abarca todos los procesos de configuración en los que interviene el ser humano. Conforme a ello el pensar y el hablar son ya procesos plásticos”⁶⁷². Y tal y como lo explicaba el mismo Beuys: “Veo los pensamientos humanos también como plástica, la primera plástica que surgió del ser humano. Que pueda contemplar sus pensamientos como un artista su obra, ¿no? Que mire su pensamiento”⁶⁷³. De esta manera, las obras de Beuys no serían autónomas, sino que “forman parte de un circuito comunicativo que se despliega en las acciones en que son utilizadas. Y después se convierten en signos, o «documentos» según la expresión del propio Beuys, depositarios de la memoria de dichas acciones”⁶⁷⁴. Bajo esta globalidad, Beuys generó su “proyecto humanista, socialista, libertario y utópico [que] es también acción artística, es escultura, o mejor dicho, –siguiendo la diferenciación que hace el propio artista–, es plástica social”⁶⁷⁵.

La centralidad del arte y su valor como núcleo de lo humano y de la sociedad, lleva a Beuys a elaborar el concepto de *Arte=Capital*, con el que propone, por un lado, una revalorización del arte precisamente por esa capacidad de ampliar el espíritu humano, y, por otro, una nueva visión de la sociedad y de la economía, que superara los principios del capitalismo.

⁶⁷⁰ Joseph Beuys, *I am searching for Field Character*, 1973. In Richard Noble, ed. *Utopias*, Documents of Contemporary Art (London / Cambridge (Massachusetts): Whitechapel Gallery / The MIT Press, 2009).

“Solo en condiciones de una definición crecientemente radical será posible para el arte y para las actividades relacionadas con el arte proporcionar evidencias de que el arte es actualmente el único poder evolutivo-revolucionario. Solo el arte es capaz de dismantlar los efectos represivos de un sistema social senil que continúa tambaleándose a lo largo de su vencimiento: dismantlar para construir un ORGANISMO SOCIAL COMO UNA OBRA DE ARTE. (traducción propia).

⁶⁷¹ Adolfo Vásquez Rocca, "Joseph Beuys. Cada hombre, un artista," *Revista Almiar* 37 (2008). p. 2/23.

⁶⁷² Bernd Klüser, "Introducción. Pensamientos acerca de la recepción de la obra de Joseph Beuys. Arte=Ser Humano," in *Ensayos y entrevistas. Joseph Beuys*, ed. Bernd Klüser (Madrid: Síntesis, 2006). p. 15.

⁶⁷³ Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista* (Madrid: La Balsa de la Medusa, 2005). p. 87.

⁶⁷⁴ Adolfo Vásquez Rocca, "Arte conceptual y posconceptual. La idea como arte: Duchamp, Beuys, Cage Y Fluxus," *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 37, no. 1 (2013). p. 11/29.

⁶⁷⁵ Sanchís, *Joseph Beuys*. p. 81.

The concept of economic growth and the concept of capital and all that goes with it, does not really make the world productive. No, the concept of art must replace the degenerate concept of capital. Art is really tangible capital, and people need to become aware of this. Money and capital cannot be an economic value, capital is human dignity and creativity. And so, in keeping with this, we need to develop a concept of money that allows creativity, or art, so to speak, to be capital. Art is capital. This is not some pipe dream; it is a reality. In other words, capital is what art is. Capital is human capacity and what flows from it. So there are only two organs involved here, or two polar relationships: creativity and human intention, from which a product arises. These are the real economic values, nothing else. Money is not.⁶⁷⁶

En cuanto a la imagen de Beuys, y a pesar de que las acusaciones hacia Beuys se centraban muchas veces en torno a que lo carismático de su persona había generado una imagen de líder (y de nuevo el tema del chamán), Beuys en realidad rechazaba la concepción del artista-genio proveniente del romanticismo. Aquí se produce, como en muchos casos con Beuys, una cierta contradicción, pues es cierto que Beuys generaba en torno a sí dicha imagen, y se proyectaba a sí mismo de esa manera: el artista-sacerdote romántico encuentra en Beuys su más fiel manifestación. Pero Beuys, aun aceptando la idea de chamán, siempre rechazó la jerarquía que generaba esta visión, y repudiaba el elitismo de la idea de un artista dotado de un don natural, situado espiritual e intelectualmente por encima de los demás:

You see, we all still live in a culture that says: there are artists and there are non-artists. This becomes something inhuman, giving rise to the concept of alienation between people. No, every person continually performs material processes. He continually creates interrelationships. Even when he gives, when he defers to another, or the way he behaves in a crowd, there are always, let's say, form processes at work. [...] So the moment you become conscious of this, you are involved in this problem. I want to get away from this: from the way the issue of form is laid on artists, or on art in the traditional sense. I want to get things to the stage where people experience themselves as being continually involved in this question; and then, as they keep experiencing and creating these material

⁶⁷⁶ Harlan, *What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys*. p. 27.

“El concepto del crecimiento económico y el concepto del capital y todo lo que conlleva, no hace en realidad el mundo productivo. No, el concepto de arte debe reemplazar al concepto degenerado de capital. El arte es capital realmente tangible, y la gente tiene que hacerse consciente de esto. El dinero y el capital no pueden ser valores económicos, el capital es la dignidad humana y la creatividad. Y así, de acuerdo con esto, tenemos que desarrollar un concepto del dinero que permita a la creatividad, o al arte, por decirlo así, ser el capital. El capital es la capacidad humana y lo que fluye desde esta. Así que hay solo dos órganos involucrados aquí, o dos relaciones opuestas: creatividad e intención humana, de los que surge un producto. Estos son los verdaderos valores económicos, nada más. El dinero no lo es.” (traducción propia)

processes, that they basically also experience that social sculpture is a necessity, and that it is necessary to take things in that they normally don't perceive.⁶⁷⁷

El único requisito necesario para ser artista, según la perspectiva de Beuys, era conseguir ser un ser libre, y para ello era imprescindible una educación que desarrollara la libertad en cada individuo. La libertad para Beuys era además un elemento generador de responsabilidad e implicación en el mundo real:

Freedom is something positive after all, a concept of production, not something arbitrary. It isn't, let's say, a relief from responsibility. On the contrary, the concept of freedom burdens human beings with full responsibility. This concept of freedom expresses the fact that no longer is everything done for people by others; but rather that it is human beings who must now act out of their own freedom and responsibility.⁶⁷⁸

De esta forma, Beuys planteó, por ejemplo, una serie de propuestas educativas, que afectaría a las escuelas primarias y a la universidad; pero también involucraba en su pensamiento educativo a la misma vida cotidiana, pues su idea ampliada e integradora entendía la educación como el arte, desde una perspectiva global. Para Beuys, la actividad educativa resultó uno de los aspectos más importantes de su trabajo, considerándolo su “obra de arte más grande”:

(P): ¿Su labor docente en la Academia de Arte de Düsseldorf durante los últimos años ha tenido una función importante para usted?

(R: Beuys): Es la función más importante que desempeño. Ser un profesor es mi obra de arte más grande. El resto es un producto gastado, una demostración. Si uno quiere explicarse, tiene que presentar algo tangible. Pero pasado un tiempo, eso solo tiene la función de ser un documento histórico. Los objetos ya no son importantes para mí. Quiero llegar al origen de la materia, al pensamiento que se halla detrás de ésta. El pensamiento,

⁶⁷⁷ Ibid. p. 21.

“Tú ves, seguimos viviendo en una cultural que dice: hay artistas y hay no-artistas. Esto se vuelve algo inhumano, dando lugar al concepto de alienación entre la gente. No, cada persona ejecuta continuamente procesos materiales. Continuamente crea interrelaciones. Incluso cuando da, cuando difiere a otro, o la manera en la que se comporta en una multitud, siempre hay, digamos, procesos formales trabajando. Así que en el momento en el que te haces consciente de esto, te involucras en este problema. Quiero alejarme de esto: de la manera en la que la cuestión de la forma se ha dejado a los artistas, o al arte en el sentido tradicional. Quiero situar las cosas en el nivel en el que la gente se experimenta a ella misma como un ser continuamente involucrado en esta cuestión; y que así, según sigan experimentando y creado esos procesos materiales, que experimenten también que la escultura social es básicamente una necesidad, y que es necesario tomar las cosas como normalmente no se perciben.” (traducción propia).

⁶⁷⁸ Ibid. p. 73.

“La libertad es algo positivo a pesar de todo, es un concepto de producción, no algo arbitrario. No es, digamos, una liberación de la responsabilidad. Al contrario, el concepto de libertad carga a los seres humanos con total responsabilidad. Este concepto de libertad expresa el hecho de que ya no está todo hecho para la gente y por parte de otros, sino que es el ser humano quien debe ahora actuar por su propia libertad y responsabilidad.” (traducción propia).

el discurso, la comunicación –no solo en el sentido socialista de la palabra– son todas expresiones del ser humano libre.⁶⁷⁹

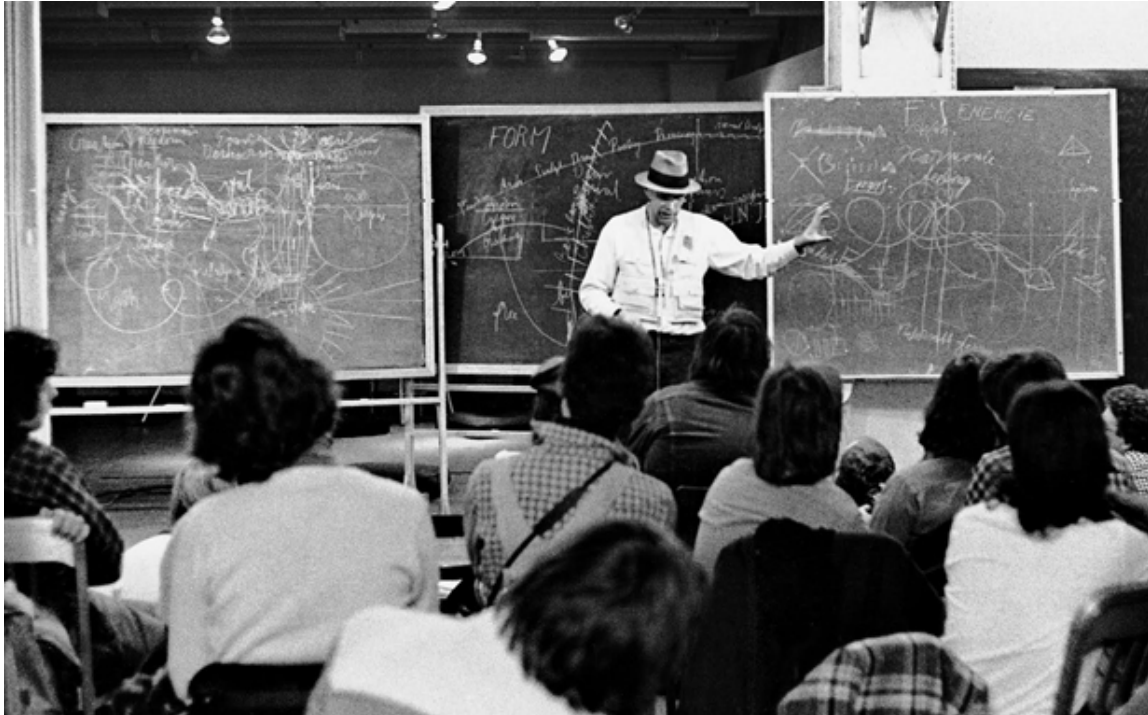


Imagen 25: Joseph Beuys's lecture at School of the Art Institute of Chicago (SAIC) in 1974. Photo © 2012 Klaus Staeck and Gerhard Steidl.

Fuente: <https://www.e-flux.com/announcements/30554/joseph-beuys-untitled-sun-state-1974/>

Esta idea de la comunicación resultó uno de los pilares del pensamiento de Beuys en cuanto al arte y la educación, puesto que consideraba que “conversar es también una forma de arte”⁶⁸⁰, y por ello, la escuela podría estar en cualquier lugar, puesto que su función se podía activar en cualquier contexto:

¿Y cómo se puede despertar la conciencia?... la escuela es universal a pesar de todo. O sea, en la calle; cuando hablas de estas cosas en la verdulería, con la gente, la escuela está en ese momento en la verdulería. Eso significa que el proceso escolar no sólo tiene lugar en la escuela, sino que empieza en cuanto un ser humano habla con otro de esas cosas. [...] Yo solo quiero incitar a que cada cual tome ahora en sus manos ese proceso escolar.

⁶⁷⁹ Beuys, *Ensayos y entrevistas*. p. 39.

⁶⁸⁰ Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. p. 11.

Cualquiera que ya pueda hacerlo o que sabría cómo hacerlo; no se necesita tener una capacidad genial por alguna parte. Precisamente la capacidad que uno tenga en ese momento es la que tiene que causar efecto.⁶⁸¹

Para Beuys, su interés en la educación es una consecuencia lógica de su concepto ampliado del arte, y, ante la pregunta, durante una entrevista, de por qué centraba sus energías en la educación, respondía:

JB: It is the consequence of widening the concept of art. [...] Every man is a plastic artist who must determine things for himself. In an age of individuation, away from collective groupings, self-determination is the central concept. But one should not lose sight of actual practice, daily coming into being under one's hands. My pedagogic and political categories result from 'Fluxus'. [...] Everyone will be a necessary co-creator of a social architecture, and, so long as anyone cannot participate, the ideal form of democracy has not been reached. Whether people are artists, assemblers of machines or nurses, it is a matter of participating in the whole. Art looks more towards a field where sensitivity is developed into an organ of cognition and hence explores areas quite different from formal logic.⁶⁸²

⁶⁸¹ Ibid. p. 23.

⁶⁸² *Not just a few are called, but everyone. Joseph Beuys.* Interview with Georg Jappe, translated by John Wheelwright; first Published in *Studio International*, vol. 184, no. 950, London, December 1972. En <http://theoria.art-zoo.com/not-just-a-few-are-called-but-everyone-joseph-beuys/>

“JB: Es la consecuencia de ampliar el concepto del arte [...]. Todo hombre es un artista plástico que debe determinar las cosas por sí mismo. En la era de la individualización, lejos del agrupamiento colectivo, la auto-determinación es el concepto central. Pero uno no debe perder de vista la práctica real, el llegar a estar a diario en las manos de uno mismo. Mis categorías pedagógicas y políticas resultan de “Fluxus”. [...] Todo el mundo será un co-creador necesario de la arquitectura social y, mientras no pueda participar la forma ideal de democracia no se habrá alcanzado. Ya sean las personas artistas, montadores o enfermeros, es una cuestión de participar en el todo. El arte mira más hacia el campo en el que la sensibilidad es transformada en un órgano de cognición, y que por consiguiente explora áreas bastante diferentes de las de la lógica formal.” (traducción propia)

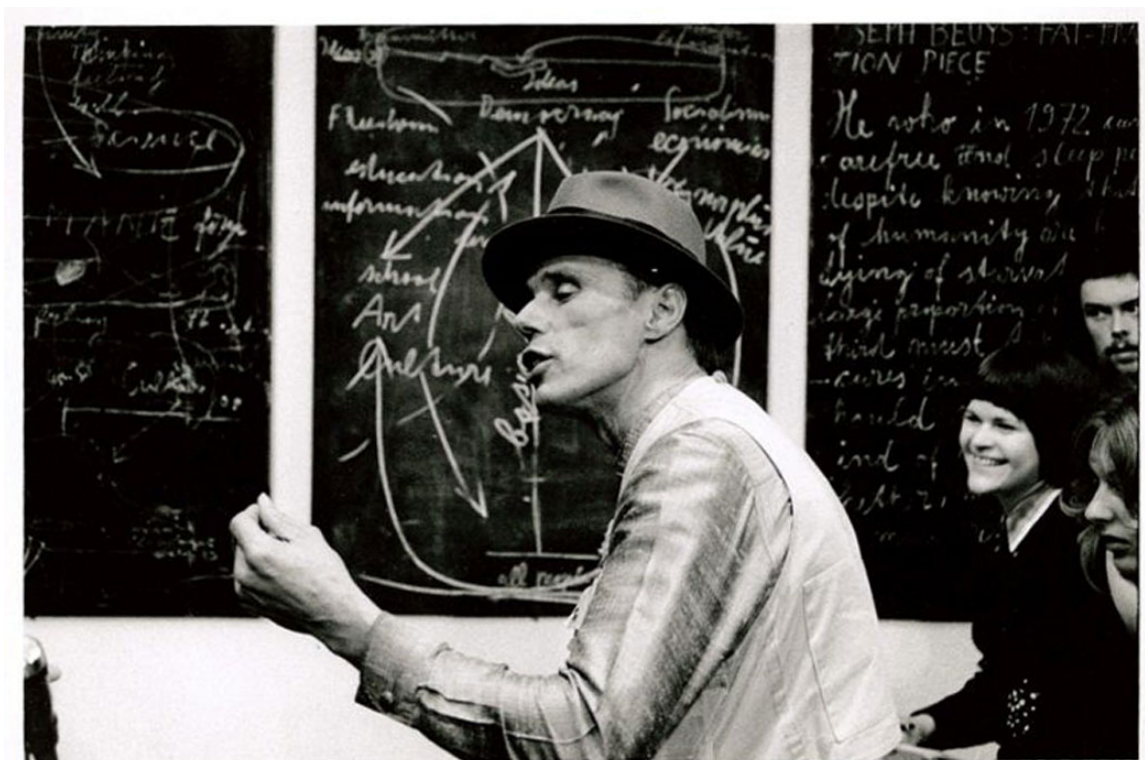


Imagen 26: Joseph Beuys. Information Action 1972. Performed at the Tate Gallery, 26 February 1972. Photo: Simon Wilson. Tate Archive Photographic Collection: Seven Exhibitions 1972. Fuente: <https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/perspectives/joseph-beuys>

La educación para Beuys “tendría que orientarse por el ideal del arte. Pues propiamente solo el arte es el medio para que los hombres se desarrollen”⁶⁸³.

(P): *¿Considera usted el camino que pasa por el arte como la mejor posibilidad para alcanzar ese fin?*

(R: Beuys): Sí, porque todo conocimiento humano procede del arte. Toda capacidad procede de la capacidad artística del ser humano, es decir, de ser activo creativamente. ¿De dónde iba a proceder si no? El concepto de ciencia es solo una ramificación de lo creativo en general. Por esa razón hay que fomentar una educación artística para el ser humano ¿no? Eso se sabe ya por instinto. A consecuencia de eso hay clase de arte en la escuela. Pero no se sabe lo bastante a fondo. Sigue ahí más o menos solo por tradición, y degenerado. Y por un lado, esa tendencia es ya agónica, es decir, que el estado ya no da valor a la educación artística de las personas, sino a la reproducción de inteligencia técnica para mantener su sistema de poder. Por esa razón solo se puede llegar a una

⁶⁸³ Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. p. 59.

solución de las tareas políticas del futuro y a dar forma a una nueva imagen del futuro orden social recurriendo a la imagen del ser humano. [...] hace ya algunos años que abogo por una educación artística que se exprese no solo en una clase de dibujo o de pintura, sino que sea fundamentalmente artística a través de todas las materias. Se puede proceder artísticamente en Matemáticas, porque las matemáticas trabajan con formas [...]⁶⁸⁴

En otra ocasión explicaba:

For this, man needs the Aesthetic Education. The isolated concept of art education must be done away with, and the artistic element must be embodied in every subject, whether it is our mother tongue, geography, mathematics or gymnastics. I am pleading for a gradual realization that there is no other way except that people should be artistically educated. [...] But it is not just a few who are called to determine how the world will be changed – but everyone⁶⁸⁵.

Esta visión, que como se ve, encuentra un claro precedente en Schiller, comparte el mismo ideal que los artistas de Black Mountain College, al entender el arte como columna vertebral de la educación por su capacidad para ampliar la visión, la percepción y lo espiritual de los individuos.

Mi concepto de arte en realidad es tal que, por así decirlo, abarca todo el ámbito político. Su objetivo es que el ser humano determine las cosas del mundo, se determine a sí mismo. Evidentemente, esta idea incluye también la ciencia, se trata de algo absolutamente interdisciplinar. Se trata de que arte y ciencia, en su conjunto, se practiquen en primer lugar en el proceso de formación, en todo el ámbito educativo.⁶⁸⁶

Así, para Beuys, “el arte se erige entonces como elemento transformador puesto que es capaz de introducir cuñas en los conceptos existentes, dinamitando los lugares comunes,

⁶⁸⁴ Ibid. p. 71-72.

⁶⁸⁵ *Not just a few are called, but everyone.* Joseph Beuys. Interview with Georg Jappe, translated by John Wheelwright; first Published in *Studio International*, vol. 184, no. 950, London, December 1972. En <http://theoria.art-zoo.com/not-just-a-few-are-called-but-everyone-joseph-beuys/>.

“Para esto, el hombre necesita la Educación Estética. El concepto aislado de educación artística debe ser eliminado, y el elemento artístico debe estar encarnado en cada materia, ya sea esta nuestra lengua materna, la geografía, las matemáticas o la gimnasia. Estoy abogando por una gradual concienciación de que no hay otra manera excepto que la gente sea educada artísticamente. Pero no son unos pocos quienes están llamados a determinar cómo el mundo será cambiado, sino todo el mundo.” (traducción propia).

⁶⁸⁶ *Entrevista a Joseph Beuys.* Extractos de entrevistas a Joseph Beuys realizada por Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert. Düsseldorf, 1973. Disponible en <http://proa.org/esp/exhibicion-proa-joseph-beuys--textos.php>

las imágenes e incluso los paradigmas del lenguaje, facilitando la variación y el cambio.”⁶⁸⁷

Desde la perspectiva del arte ampliado, y como se comentaba anteriormente, Beuys entendía la comunicación como fundamento del arte y de la educación, y por ello, el generar conversación se convirtió en un eje fundamental de su práctica artística y educativa, entendida esta, además como una forma de *plástica* o de *escultura*. Por este motivo, llega a explicar que “el lenguaje es el profesor”.

Lo que yo digo es que cada ser humano tiene una conciencia totalmente particular, una posibilidad. Y esa posibilidad no está cerrada. Así que se puede desarrollar para llegar a ser mayor. Y como mejor se puede es mediante un proceso de educación e información. Pero ese proceso de educación, una vez más, no tendría que ser autoritario, sino que debería darse de manera oscilante entre las personas, es decir, como una relación universal de profesor y alumno. Entre seres humanos. Tan universal, en el fondo, que se puede decir que el lenguaje es el profesor. Es decir, en el momento en que hablo, yo soy de momento el profesor. Y en cuanto escucho, el alumno. Así que cuando le oigo a usted soy el estudiante. Así de universal habría que entenderlo. Y eso es lo que queremos provocar.⁶⁸⁸

Este proyecto artístico-educativo-político de Beuys entendía que era necesario reelaborar el sistema, proponiendo una alternativa que superara los trastornos sociales que generaban tanto el capitalismo del bloque occidental como el comunismo del bloque del este. Es también en este contexto en el que hay que comprender la importancia del concepto de la comunicación en Beuys, puesto que, en medio de un mundo dividido en dos bloques antagónicos, representados a escala nacional en el caso de Alemania, la comunicación es vista por Beuys como una potente herramienta social y política, como un elemento transformador y revolucionario.

En relación al pensamiento político de Beuys, sigue suponiendo un tema de discusión, y mientras que unos autores destacan su relación con el marxismo y sus conceptos⁶⁸⁹, otros los vinculan con el anarquismo⁶⁹⁰. Beuys citó a menudo a Marx en sus conferencias y textos, pero, aun estando de acuerdo en algunos de sus conceptos, entendía que, al final,

⁶⁸⁷ Raquel Cercós i Raichs, "El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance," *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017). p. 222.

⁶⁸⁸ Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. p. 81-82.

⁶⁸⁹ Blanca Gutiérrez Galindo, "Creatividad y democracia: Joseph Beuys y la crítica de la economía política," *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 35 (2013).

⁶⁹⁰ Antliff, *Joseph Beuys*. pp. 72 y 102.

Marx había elaborado un análisis exclusivamente materialista, lo cual había provocado una serie de carencias en su perspectiva.

El análisis que hizo Marx de la situación de su época fue genial. Pero desde nuestra posición diferente en el tiempo podemos ver que en su teoría hay omisiones. Marx no podía prever que el capitalismo sobreviviría y se transformaría en poder de las multinacionales y dominación represiva del Estado [...] Al concentrarse, como economista, en la lucha de clases, perdió el gran interés que tuvo en su juventud por la filosofía, la cultura y la estructura de la ley, que podría haberlo llevado al punto de síntesis esencial para la superación de la alienación.⁶⁹¹

Tomando elementos, como se ha comentado, de distintos pensadores, Beuys planteaba una visión política sustentada sobre los pilares de la izquierda y del anarquismo utópico, y rechazaba tanto las políticas y la visión social y económica del capitalismo occidental como del comunismo del este, al que denominaba “capitalismo de estado oriental”.

No se sabe nada del ser humano. Las personas no están aquí sólo para construir hornos, vespas, neveras, qué sé yo, sino que sobre todo tienen que reconocerse como seres humanos, como seres espirituales. Estoy contra el dominio absoluto de un concepto materialista de la ciencia, es parcial, limitado, ha de ser ampliado por el arte. Puedo incluso demostrar que este concepto de la ciencia es burgués, también el concepto de la ciencia de Marx es burgués, un resultado del pensamiento burgués y no la revolución definitiva que responde a la necesidad humana de autodeterminación. Es justamente el punto que se refiere a la libertad el que se queda un poco corto en la ideología marxista. Por eso la cuestión para nosotros hoy en día, en todo caso para mí, es cómo puede superarse el capitalismo occidental y las deficiencias del capitalismo de estado oriental y llegar a una forma totalmente nueva en la que los conceptos de libertad, igualdad y socialismo desempeñen un papel. Y aquí conecto con la idea de una organización tripartita, y por este motivo he fundado la Organización para la Democracia Directa, porque creo que en sus objetivos revolucionarios va mucho más lejos que, por ejemplo, una ideología marxista.⁶⁹²

⁶⁹¹ Beuys, citado en Harris, *Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009*. p. 177.

⁶⁹² *Entrevista a Joseph Beuys*. Extractos de entrevistas a Joseph Beuys realizada por Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert. Düsseldorf, 1973. Disponible en <http://proa.org/esp/exhibicion-proa-joseph-beuys--textos.php>.



Imagen 27: Joseph Beuys. *La rivoluzione siamo noi*, 1972. Fuente: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-la-rivoluzione-siamo-noi-ar00624>

En este proceso, en el que Beuys aspiraba a dejar atrás el capitalismo y lograr alcanzar una democracia efectiva, había propuesto la *Organization for Direct Democracy through Referendum*, presentada en la documenta V en 1972 a modo de foro de discusión, y en la que proponía que las intenciones políticas futuras debían tornarse artísticas (“they must originate from human creativity, from the individual freedom of man”)⁶⁹³.

Además, entre las acciones que formuló para alcanzar esa democracia, propuso una serie de actuaciones relacionadas con la educación, como es la generación de *centros* que actuarían como núcleos educativos e informativos, y en los que se desarrollaría este ideal de comunicación.

Tenemos que preparar la intuición como es debido. De ese modo, nos entendemos a nosotros mismos como un centro de escolarización e información. Y el modelo debe tener consecuencias, debe haber tantos centros de información como sea posible en cada ciudad, en cada distrito de Alemania, como foros libres de discusión que apunten hacia la democracia, la libertad y el socialismo⁶⁹⁴.

Beuys entendía estos centros de información como obras de arte, pues en su imaginario, como se ha visto, acción política, educativa y artística funcionaban como un mismo concepto ampliado. Así, esta vinculación entre el arte y la vida generaba en Beuys nuevas asociaciones, nuevos organismos creados a partir de conceptos diferentes, que eran mucho más que la suma de sus partes: la fusión entre lo que era una acción política, una acción educativa y una acción artística, provocaba algo que no solo era todas estas cosas (ya que era tanto arte, como educación y como política) sino que era también un ente nuevo, de gran carga conceptual, que no poseía ni siquiera un término para describirlo y que necesitaba por tanto de largas explicaciones por parte de Beuys. Esta nueva entidad, al aunar en sí misma conceptos antiguos y al haber desarrollado a raíz de estos uno nuevo, fue la herramienta que Beuys creó para lograr los cambios necesarios en la sociedad, para avanzar hacia la idea de humanismo; es decir, para hacer que todo girara en torno a lo humano, y desde una visión que tomara el arte como herramienta ética para la sociedad⁶⁹⁵. La obra-acción que más ejemplificaba esta idea de Beuys fue la *Free International University* (FIU). En otoño de 1972, Beuys había sido expulsado de la Academia Nacional de Bellas Artes de Düsseldorf por incumplir los criterios de admisión de la

⁶⁹³ Antliff, *Joseph Beuys*. p. 71.

⁶⁹⁴ Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. p. 29.

⁶⁹⁵ Teresa Aizpún, "La revolución somos nosotros. Joseph Beuys como maestro," *Doce notas preliminares: revista de música y arte* 7 (2001).

misma, al dejar participar en sus clases a todo aquel que quisiera incorporarse, siguiendo su idea de “educación democrática frente a exclusión”⁶⁹⁶. Paralelamente a estos debates y a los acontecimientos que surgieron después, en enero de 1972, había formado un comité para una Escuela Libre de Educación Superior, que se convirtió en la base para la FIU, fundada en 1973 junto con Georg Meistermann, profesor de pintura en la academia de Düsseldorf, el artista Klaus Staeck y el periodista Willi Bongard⁶⁹⁷. Para Beuys, esta entidad ejemplificaba su idea de la *plástica social*, pues integraba en ella los principios de integración artístico, educativos y políticos como un todo, utilizando diversas herramientas de trabajo y distintos recursos (exposiciones, charlas, publicaciones, conferencias...) ⁶⁹⁸. Contenía así tres aspectos fundamentales en relación a la educación: “la escolarización y ejercicio de la intención creativa, la conferencia permanente y la producción moral”⁶⁹⁹. Este proyecto, además, suponía la materialización de su deseo de inclusión total en el proceso artístico-educativo (y político), puesto que estaba abierto a cualquier persona, tuviera o no intenciones artísticas.

En su manifiesto, redactado junto con el escritor Heinrich Böll, explicaba algunos de los aspectos fundamentales de esta visión de lo que debería ser la educación:

La creatividad no está limitada a aquellos que practican una de las artes tradicionales, e incluso para estos no está limitada a su arte. En todos hay una creatividad sofocada por la agresividad de la competencia y de la búsqueda del éxito. Descubrir, investigar y desarrollar este potencial debe ser tarea de esta Universidad. [...]

Una visión aislada y especializada enfrenta las artes y otros ámbitos de actividad entre sí. Los problemas de estructura, de temática y de forma de las diversas disciplinas han de ser comparados entre sí.

La Universidad no desprecia al especialista, no se entiende a sí misma como una institución antitécnica, tan solo presupone que no solo los especialistas entienden de su especialidad, no solo los técnicos entienden sobre su técnica, etc. En la creatividad democrática, sin caer en un cliché defensivo o agresivo, debe ser descubierta la razón de las cosas.

Los conceptos de la *profesionalidad* y el *diletantismo* han sido superados en la nueva definición de creatividad, al igual que deben ser superados los conceptos de *lejanía al mundo* aplicado a los artistas y *lejanía al arte* aplicado a los no-artistas. [...]

⁶⁹⁶ Maja Wismer, "One of Many: The Multiples of Joseph Beuys," in *Art Expanded, 1958-1978. Living Collections Catalogue*, ed. Eric Crosby and Liz Glass (Minneapolis: Walker Art Center, 2015).

⁶⁹⁷ Ibid.

⁶⁹⁸ Raúl Díaz-Obregón Cruzado, "Arte contemporáneo y educación artística. Los valores potencialmente educativos de la instalación" (Universidad Complutense, 2003). p. 255.

⁶⁹⁹ Ibid. citando a Carl-Peter Buschkühle, *Wärmezeit: Zur Kunst Als Kunstpädagogik Bei Joseph Beuys* (P. Lang, 1997).

No debe ser el sentido de la Universidad trazar nuevas líneas políticas y culturales, desarrollar estilos o proveer de modelos utilizables por la industria o el comercio; su fin principal es el estímulo, el descubrimiento y el fomento del potencial democrático, sea cual sea su denominación. En un mundo cada vez más dominado por la publicidad, la propaganda política, la industria cultural y la prensa no se han de ofrecer nombres sino un fórum carente de ellos.⁷⁰⁰

Tras intentar fijarse en Düsseldorf y en Irlanda, al final la FIU no estableció un campus fijo, sino que actuó como un ente itinerante que se activaba al establecerse en algún punto, y Beuys y sus colaboradores abrieron distintas “oficinas” de la universidad en Düsseldorf, Achberg, Hamburg, Gelsenkirchen y Pescara, que trabajaban en este proyecto desde sus respectivas localizaciones⁷⁰¹.



Imagen 28: Free International University. Discussione con Beuys - Fondazione per la rinascita dell'agricoltura, 1978. Fuente: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-free-international-university-discussion-with-beuys-fondazione-per-la-rinascita-ar00725>

⁷⁰⁰ *Manifiesto de fundación de una Universidad Libre Internacional de creatividad e investigación interdisciplinaria*. 20 de febrero de 1973 (Nota para prensa), Joseph Beuys, Heinrich Böll... En Beuys, *Ensayos y entrevistas*. pp. 65-69.

⁷⁰¹ Wismer, "One of Many: The Multiples of Joseph Beuys."

Así, la FIU, concebida como escuela, se planteaba sin embargo como una comunidad abierta, sin necesidad de estar vinculada a un espacio específico, puesto que, como se comentaba anteriormente, Beuys concebía el proceso de educación como algo susceptible de activarse en cualquier momento y cualquier lugar. El interés de aquellos que fundaron, junto con Beuys, la FIU fue el acercar personas de diversos campos y ámbitos para que formaran parte de un proceso conjunto en el que todos eran siempre tanto profesor como alumno. El objetivo de la FIU consistía en aplicar a todas las esferas de la vida y del trabajo el principio de la creatividad normalmente reservado o atribuido a los artistas. Dicho concepto de creatividad estaba directamente relacionado con el de la democracia, que sería desarrollado y practicado a lo largo de los talleres en los que los diversos participantes, fueran o no especialistas en los temas tratados, trabajaban sobre cuestiones sociales y artísticas⁷⁰².

En 1977, en la documenta VI de Kassel, Beuys organizó la acción *100 Days Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research*, en el que transformó el área expositiva en un espacio educativo para películas, charlas, y una serie de talleres de diversos temas, tales como “Nuclear Energy and Alternatives”, “Media” y “Work and Worklessness”, y que sirvió como plataforma para lanzar el proyecto de la FIU⁷⁰³. Esta acción, planteada como un ejercicio de escultura social, iba acompañada de la instalación situada en el espacio de la FIU, *Honey pump at the workplace (Honigpumpe am Arbeitsplatz)*, formada por una serie de tubos a través de los cuales eran bombeados dos toneladas de miel líquida, y que actuaba como un sistema “metabólico” que representaba cómo la escultura social era una fuerza para “renovar el flujo sanguíneo de la sociedad”⁷⁰⁴.

Beuys enmarcó varios de sus proyectos dentro de la FIU, como el comentado *7000 Eichen* de la documenta VII de 1982, y el proyecto duró hasta dos años después de su muerte en 1986, aunque aún continúa activa una de las ramas de FIU, en Ámsterdam, fundada por un antiguo alumno de Beuys, y que mantiene la misma filosofía⁷⁰⁵.

⁷⁰² Temkin, "Joseph Beuys: An Introduction to His Life and Work.". p. 19.

⁷⁰³ Antliff, *Joseph Beuys*. p. 73.

⁷⁰⁴ Ibid. p. 74.

⁷⁰⁵ Free International University Amsterdam: <http://www.fiutamsterdam.com/index.html>

la orientación objetual de la Bauhaus⁷⁰⁶, mientras que su intención globalizadora, espiritual y social se asemeja más a algunos de los principios fundacionales de Black Mountain College. Como se comentaba anteriormente, el papel del movimiento contracultural en el que Beuys desarrolla sus ideas y sus obras, actuó como una potente influencia hacia él así como una atmósfera receptiva hacia este tipo de acciones. Como se ha visto en algunos de los otros proyectos artístico-educativos de la época, Beuys entendía que estas eran las herramientas necesarias para cambiar las circunstancias del momento y para activar nuevos modos de vida que fueran capaces de superar las opresiones mentales y sociales de los dos grandes sistemas de la Guerra Fría y desatar una nueva espiritualidad humana proveniente directamente de la libertad y la autoconciencia de cada uno, y no de los sistemas políticos circundantes.

Como explica Harris,

Beuys proyectaba su energía utópica y práctica hacia la re-formación colectiva humana como un proceso que podía desatar creatividades individuales y grupales basado en un rechazo del materialismo adquisitivo occidental (especialmente el *Wirtschaftswunder* capitalista o «milagro económico» de la próspera sociedad de Alemania Occidental en los años 50 y 60) y con un reconocimiento globalista de que la conciencia medioambiental era ya esencial para proteger el futuro del planeta y de toda vida sobre él. [...] Para Beuys el motor del cambio radical era la voluntad humana comunitaria encarnada en la acción individual: «Tomamos al ser humano como nuestro punto de partida. Él es el creador de la ESCULTURA SOCIAL, y es a escala humana, y de acuerdo con la voluntad humana, como el organismo debe ser estructurado».⁷⁰⁷

La viabilidad de esa visión y la aplicación práctica y real de sus ideas tanto políticas como educativas implicó, como es de imaginar, oposición, puesto que mientras que Beuys intentaba aplicar su visión globalizadora a todas las esferas de lo humano, su ideal del Todo⁷⁰⁸, dichas esferas continuaban siendo eso, ámbitos diferenciadas con una lógica específica y unos patrones concretos que posibilitaban su funcionamiento en el sistema del momento. “¿Qué haces con un hombre que piensa que tu partido es una escultura?”⁷⁰⁹, se preguntaba uno de los miembros del partido de los Verdes (del que Beuys fue finalmente expulsado). La consideración de Beuys como místico y esotérico ha sido, pues, tema recurrente a la hora de analizar su figura. Sin negar esta característica, surge

⁷⁰⁶ Temkin, "Joseph Beuys: An Introduction to His Life and Work." p. 19.

⁷⁰⁷ Harris, *Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009*. p. 169.

⁷⁰⁸ Mónica Ortuzar González, "Joseph Beuys y el Todo dialéctico," *Quintana* 13 (2014).

⁷⁰⁹ En Harris, *Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009*. p. 143.

sin embargo un pensamiento mucho más estructurado y cuya base se encuentra en la comprensión del arte ampliado y de la educación artística como fundamento de un cambio a nivel global, que llegaría afectar a todos los ámbitos de lo humano y lo cambiaría hacia un nivel más elevado. Rechazando la lógica positivista del progreso (materialista), y frente a la idea del avance y del desarrollo de la sociedad según parámetros materiales y económicos, planteado en similares términos por los sistemas tanto capitalista como comunista de la Guerra Fría, Beuys propondría lo que se podría interpretar como un avance y un progreso espiritual y mental. Esta visión ha sido interpretada como utópica, algo que, por otra parte, se puede considerar propio del contexto de la época y del ímpetu revolucionario del finales de los 60 y 70, puesto que en estos momentos “el convencimiento de que las limitaciones del sistema instaurado en la posguerra habían llegado a su fin [...] abría posibilidades para transformar la propia existencia”⁷¹⁰. En este estado bullente de cosas, la propuesta de Beuys se inclinó por utilizar el arte y la educación como herramienta para llevar a cabo esa revolución anhelada desde tantos ámbitos.

Por otro lado, estos valores denominados como utópicos, coinciden con aquellos de los experimentos pioneros de la educación artística. Si bien los objetivos no objetuales de Beuys lo alejan de proyectos más reglados como la Bauhaus, como se ha comentado, comparte con esta y con todos los demás proyectos artístico-educativos experimentales el interés en el desarrollo del espíritu humano (siguiendo a Schiller) a partir del arte, y a raíz de esto, conformar una sociedad mejor. La labor del artista, sería entonces, aquella del activador, es decir, la del individuo que es capaz de activar diversos procesos y con ellos los cambios deseados, utilizando como medio o como herramienta, la educación fundamentada en el arte. Es decir, la educación artística o estética, entendida en sentido amplio.

En el papel de artista que Beuys desarrolla, por otra parte, está implícita, como se ha visto anteriormente y como explica Kristina Lee Podesva, una constante contradicción, generada al proclamar la descomposición de los roles tradicionales del artista y de la educación precisamente desde su tribuna como artista. Con todo, la posición y la acción de Beuys en torno al arte como educación y la educación como arte, proporciona una de las bases para posteriores propuestas desde la crítica institucional que toman esta misma premisa.

⁷¹⁰ Faraldo, "Los 68 de Europa. Una introducción.". p. 19.

What is striking about these events, like many of the actions Beuys performed, are the paradoxes that underlie them. On the one hand, the artist sought to secure education and equality for all. But on the other, this mission to democratize society hinged upon his persona and insight, authorized by modernist beliefs in the sensitivity and sophistication of the artist and teacher. As such, Beuys simultaneously challenged and reinforced the patriarchal power structure of the academy and the authority of the artist; a benevolent father he might have been, but a father he was nonetheless. Still, despite its many contradictions, Beuys' practice laid the groundwork for subsequent movements including institutional critique and relational aesthetics, which have, in turn, revived education as art.⁷¹¹

Como se ha podido ver a lo largo de los textos de Beuys, este genera un conjunto indisociable entre arte, educación y política profundamente conectado con las características del contexto en el que surge y que, de esta manera, se encuentra entrelazado con los distintos movimientos artísticos, sociales y políticos de la época. En esta visión, que como se ha visto incorpora influencias de diversa índole, Beuys coloca la educación como culminación o como meta de su práctica artística y vital a la vez que sitúa al arte como guía para el desarrollo de la enseñanza, como una suerte de camino sobre el que asentar un itinerario que sería artístico y educativo y cuyo objetivo sería, en última instancia, generar libertad y conocimiento.

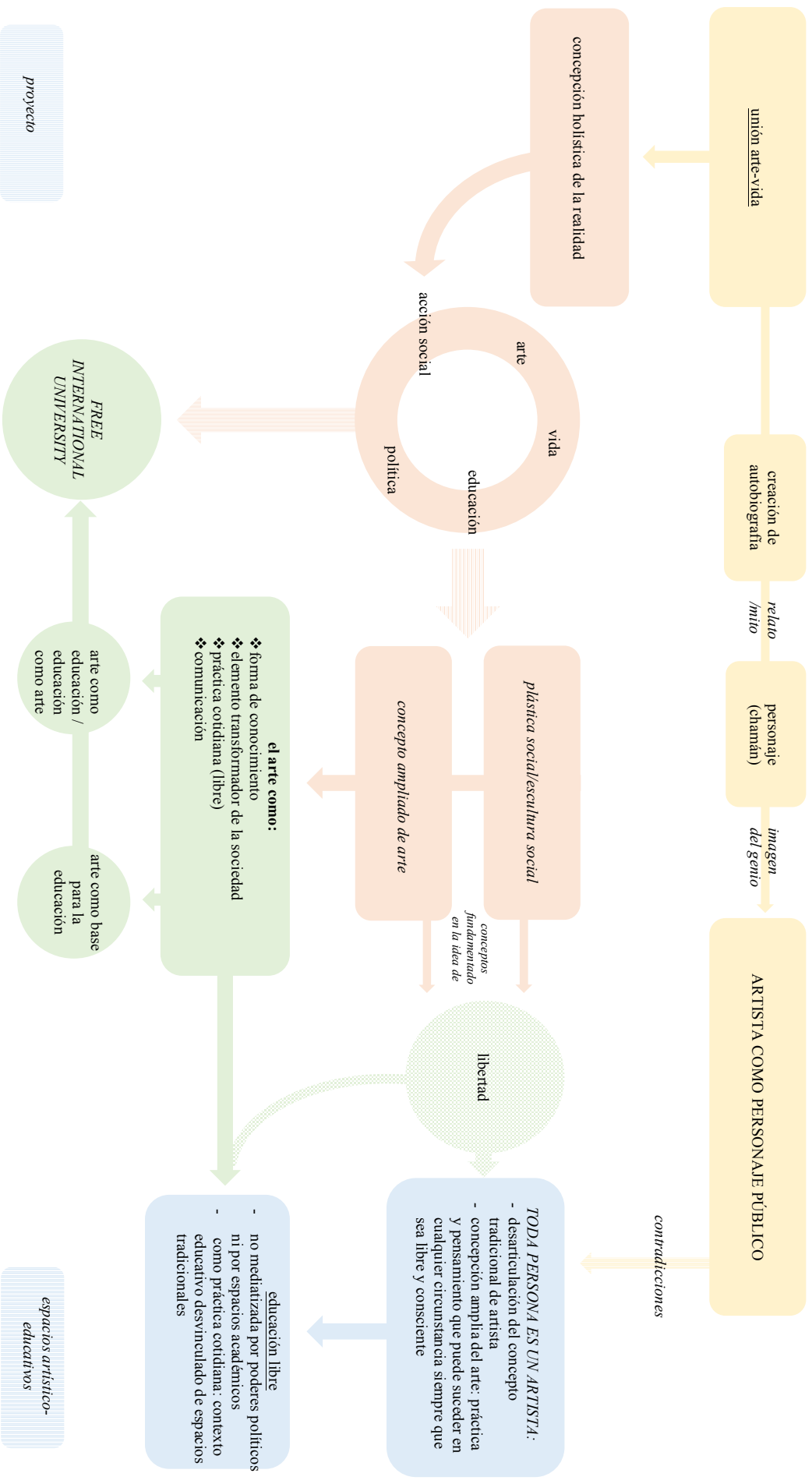
⁷¹¹ Podesva, "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art."

"Lo que llama la atención en estos eventos, como en muchas de las acciones que llevó a cabo Beuys, son las paradojas que subyacen. Por una parte, el artista busca asegurar la educación y la igualdad para todos. Pero por otra, su misión de democratizar la sociedad depende de su imagen pública y de su percepción, autorizada por la creencia modernista en la sensibilidad y sofisticación del artista y profesor. Como tal, Beuys desafió y reforzó simultáneamente la estructura de poder patriarcal de la academia y la autoridad del artista; puede que fuera un padre benevolente, pero un padre al fin y al cabo. Sin embargo, a pesar de sus muchas contradicciones, la práctica de Beuys puso las bases para movimientos posteriores, incluyendo la crítica institucional y la estética relacional, los cuales, a su vez, reavivaron la educación como arte." (traducción propia).

JOSEPH BEUYS

pensamiento

concepción del artista



5.3 El artista enseñante desde la crítica institucional. Pablo Helguera y Olafur Eliasson

Hasta ahora se han visto algunas propuestas de artistas vinculados, de una u otra manera, a movimientos sociales o a la contracultura de los años 60 y 70, y cómo su visión política, artística y educativa se entrelazaban en proyectos con tendencia a lo integral (sobre todo en Beuys). La visión crítica hacia el sistema y la utilización del arte y de la educación como herramienta de cambio son aspectos que tiene en común tanto con proyectos anteriores, vistos en los casos de la Bauhaus y de la Black Mountain College, como con proyectos posteriores; de hecho, la actualidad de esta visión no ha perdido relieve, sino que se mantiene como parte de la filosofía de artistas actuales y como armazón conceptual de algunos de sus proyectos, como se verá a continuación a partir de los casos de Pablo Helguera y Olafur Eliasson.

Sin embargo, los casos que se van a analizar perciben el modo de actuar de una manera diversa: por una parte, mantienen el carácter crítico y continúan persiguiendo el objetivo de generar una serie de cambios sociales a través del arte y de la educación; por otra parte, la percepción del sistema es diversa, y la meta ya no es desbaratarlo, sino modificarlo desde dentro para lograr generar uno mejor.

La herencia de la contracultura de los años 60 es un tema complejo, pues esta presenta rasgos de diverso tipo y se vincula con realidades muy dispares, al punto de encontrarse conexiones en escenarios opuestos. Para empezar, conviene recordar que la misma sociedad contra la que se posicionaban estos jóvenes, fue asumiendo algunas de sus demandas, a través de varios mecanismos: aquella generación de jóvenes rebeldes (generalmente de clase media-alta y formación universitaria) pasó a formar parte de los engranajes de la sociedad y con ello, de alguna manera, incorporó parte de aquel acervo contracultural a la cultural general (por ejemplo a través de la música, de la moda, de las artes gráficas, etc.). Por otro lado, las propias dinámicas del sistema capitalista hacían que el éxito de las propuestas contraculturales tuviera un gran atractivo para este, por lo que muchas fueron siendo fagocitadas y acabaron, de la misma forma, siendo parte de la cultura *mainstream*.

Además de estas cuestiones, conviene señalar, como explica Fred Turner⁷¹², que muchas de las mismas herramientas y mecanismos utilizados dentro de la contracultura tuvieron un desarrollo no siempre vinculados a los movimientos a los que, en origen, pertenecían. Este investigador explica cómo muchos de los mismos individuos que formaron parte de aquellas comunas hippies, formaron parte de los cimientos de Silicon Valley y del imperio de las empresas tecnológicas actuales. Los ideales de una comunicación libre, no mediatizada por ningún organismo estatal, y del acceso libre a la información, igualmente no controlada por ningún ente político, que significaron en origen una revolución a todos los niveles, han tenido unas implicaciones sociales y políticas enormes, y en muchos casos (sobre todo en la actualidad), muy alejados de los objetivos revolucionarios y utópicos de sus inicios. Este autor señala, además, que los mismos mecanismos de comunicación y los ideales en torno a la identidad que utilizaron aquellos rebeldes, son hoy mismo utilizados por grupos ultraconservadores, y que, si bien sus objetivos sociales no tienen nada que ver, los medios utilizados son los mismos. Como se puede observar últimamente, la lucha antisistema y la crítica a las instituciones tradicionales proviene, en su faceta más feroz, de grupos o individuos de la denominada derecha alternativa (*Alt Right*), que domina profundamente esa retórica de oposición al sistema. Así, el desmantelamiento del sistema promovido por una parte de los movimientos contraculturales de los 60 y 70 hoy forma parte de las premisas de un neoliberalismo que, sobre todo tras la crisis de 2008, se ha extendido de la mano de nuevos populismos cuya estética y retórica buscan similitudes con aquel espíritu rebelde.⁷¹³

Es por ello que algunas de las propuestas más recientes de artistas que cumplen con el rol de activadores y que ven en la educación el medio para lograr provocar determinados cambios tienen conexión con la denominada crítica institucional. Aun manteniendo los objetivos de los artistas inscritos en la contracultura de los 60, los medios y la relación con las instituciones son muy distintos: por un lado, según se fue asumiendo, como se ha comentado, parte de aquella contracultura dentro de la cultura general, las instituciones se fueron abriendo a propuestas más diversas y fueron ampliando su espectro y su capacidad para generar discursos, que han buscado ser así más inclusivos y más renovadores; por otro lado, la consciencia de que, en la actualidad, la destrucción del

⁷¹² Fred Turner, "Machine Politics. The Rise of the Internet and a New Age of Authoritarianism," *Harper's Magazine* January 2019 Issue (2019).

⁷¹³ En *ibid.* s. p.

sistema a quien más beneficia es precisamente a un neoliberalismo interesado en su debilitación, la construcción de instituciones actuales y con capacidad para enfrentarse a los desafíos de la contemporaneidad es asumida como una responsabilidad de todos aquellos con intereses sociales.

En este contexto es en el que se inscriben las propuestas de los artistas mencionados, Pablo Helguera y Olafur Eliasson. La relación con las instituciones se basaría así en las ideas planteadas por parte de la segunda generación de la crítica institucional⁷¹⁴ y cuya síntesis queda bien plasmada por una de las artistas que forman parte de esta tendencia, Andrea Fraser, en el conocido artículo publicado en *Art Forum* en 2005 *From the Critique of the Institutions to an Institution of Critique*. En este texto, Fraser propone que la institución artística no es solo el museo o los lugares considerados como espacios institucionales, sino que es la condición irreductible por la cual el arte existe como tal; de esta manera, explica, se encontraría internalizada y encarnada en las personas, así como en las competencias, los modelos conceptuales y los modos de percepción que permiten producir arte, escribir sobre arte, entender el arte o, tan solo, reconocer el arte como tal, ya sea desde la posición de los artistas, de los críticos, de los comisarios, de los historiadores del arte, de los coleccionistas o de los visitantes del museo. Por ello, al cuestionarse sobre si la crítica institucional se ha institucionalizado, explica: “Has institutional critique been institutionalized? Institutional critique has *always* been institutionalized. It could only have emerged *within* and, like all art, can only function *within* the institution art.”⁷¹⁵ Por ello la conclusión que da a toda la cuestión es la siguiente:

⁷¹⁴ “Lo que ha quedado establecido, en retrospectiva, como «primera generación» de la crítica institucional incluye figuras como Michael Asher, Robert Smithson, Daniel Buren, Hans Haacke y Marcel Broodthaers. Ellos examinaron el condicionamiento de su propia actividad por los marcos ideológico y económico del museo, con el propósito de escapar de dicho condicionamiento. Tenían una intensa relación con las revueltas antiinstitucionales de los años sesenta y setenta, así como con las potentes críticas filosóficas que las acompañaron. [...] Entre los nombres habitualmente citados [en el periodo denominado «segunda generación de la crítica institucional»] se encuentran Renée Green, Christian Phillipp Müller, Fred Wilson y Andrea Fraser, artistas que prosiguieron la exploración sistemática de la representación museológica, examinando sus conexiones con el poder económico y sus raíces epistemológicas que se hundían en una ciencia colonial que trata al Otro como objeto a exhibir en una vitrina. Pero a este tipo clásico de crítica añadieron un «giro subjetivo», inimaginable sin la influencia del feminismo y la historiografía postcolonial, que les permitió tratar la manera en que las jerarquías externas de poder adoptaban la forma de ambivalencias dentro del sujeto, promoviendo una sensibilidad íntima a la coexistencia de múltiples modos y vectores de representación.” En Brian Holmes, “Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones,” *Tranversal. European Institute for Progressive Cultural Policies*. Do you remember institutional critique? (2007). p. 3/6.

⁷¹⁵ Andrea Fraser, “From the Critique of the Institutions to an Institution of Critique,” *Art Forum* (September 2005). p. 103.

“¿Se ha institucionalizado la crítica institucional? La crítica institucional *siempre* ha estado institucionalizada. Solo podía haber emergido *dentro* y, como todo el arte, solo puede funcionar *dentro* de la institución del arte.” (traducción propia).

It's not a question of being against the institution: We are the institution. It's a question of what kind of institution we are, what kind of values we institutionalize, what forms of practice we reward, and what kinds of rewards we aspire to. Because the institution of art is internalized, embodied, and performed by individuals, these are the questions that institutional critique demands we ask, above all, of ourselves.⁷¹⁶

La idea de construir instituciones que lleven integrada la crítica como mecanismo de lucha contra una inmovilización académica y contra el dominio político de las mismas por parte de los poderes, resulta un argumento lógico en aquellos artistas que buscan afianzar determinados elementos o estructuras que ayuden a generar un sistema con aspiraciones sociales. La cualidad crítica de la reflexión (y de la autorreflexión) como condición necesaria de lo moderno⁷¹⁷ se puede entender así como una de las razones del asentamiento de la crítica institucional dentro, precisamente, de las instituciones. Sin embargo, desde otros puntos de vista, la asimilación por parte de las propias instituciones del elemento de la crítica es interpretada como un elemento impulsado para favorecer el apuntalamiento en el poder por parte de sus representantes, cuya interiorización de la crítica es realizada como medio para el control de la misma⁷¹⁸. Brian Holmes va más allá en esta crítica al estipular que “lo que en el arte de los años sesenta y setenta había sido una corriente transformadora compleja, inquisitiva y a gran escala, parece llegar a una vía muerta con determinadas consecuencias institucionales: complacencia, inmovilidad, pérdida de autonomía, capitulación frente a distintas formas de instrumentalización...”⁷¹⁹. La cuestión se mantiene así en un constante debate cuyo núcleo es, en numerosas ocasiones, esa relación con el sistema y los medios para lograr un cambio (que se dividen en el clásico binomio reformismo / revolución).

En este contexto, las propuestas educativas tanto de Pablo Helguera como de Olafur Eliasson se sitúan en el ámbito de lo institucional, puesto que trabajan con la idea de formar parte del sistema para poder cambiarlo a partir de propuestas cuyos objetivos, si

⁷¹⁶ Ibid. p. 105.

“No es una cuestión de estar en contra de la institución: nosotros somos la institución. Es una cuestión de qué tipo de institución somos, qué tipo de valores institucionalizamos, qué formas de prácticas recompensamos, y a qué tipo de recompensas aspiramos. Dado que la institución del arte está internalizada, encarnada y representada por individuos, estas son las cuestiones que la crítica institucional pide que preguntemos, y que lo hagamos sobre todo a nosotros mismos.” (traducción propia).

⁷¹⁷ Boris Buden, “Crítica sin crisis, crisis sin crítica,” *Tranversal. European Institute for Progressive Cultural Policies*. Do you remember institutional critique? (2006).

⁷¹⁸ Simon Sheikh, “Notas sobre la crítica institucional,” en *ibid.* Do you remember institutional critique?

⁷¹⁹ Brian Holmes, “Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones,” en *ibid.* Do you remember institutional critique? (2007). p. 4/6. Véase también Hito Steyerl, “La institución de la crítica,” *ibid.* (2006). s. p.

bien pueden ser o aspirar a ser revolucionarios (en el sentido de pretender generar un cambio radical), sus medios se relacionan y colaboran con las diversas instituciones (museos, universidades). A pesar de las críticas de Holmes a este tipo de posturas, estos artistas mantienen activa su crítica al capitalismo, pero sin minusvalorar que el sistema que lo alimenta también sostiene unas estructuras sociales y políticas que son esenciales en el mantenimiento de unos mínimos de justicia social; en un contexto diferente a aquel de los años 60 y 70, la visión de la lucha contra el sistema, como se ha comentado, cobra nuevos significados y las propuestas que comparten ideologías con aquellas críticas al capitalismo, buscan hacerlo desde medios no destructivos.

Pablo Helguera y The school of Panamerican Unrest

Comenzando con Pablo Helguera (n. 1971), cabe destacar que su relación con la institución es muy especial, puesto que trabaja tanto como artista independiente como de director del programa académico y adulto del MoMA, por lo que el debate en torno al papel del artista y su vínculo con el museo es algo que ha tenido una gran importancia en su carrera desde el inicio. Su propia experiencia profesional le inserta necesariamente en el debate en torno a la institución; en esta, realiza una reflexión sobre cómo se puede hacer crítica dentro de la propia institución y cuáles son las herramientas y los recursos conceptuales que se pueden generar al cuestionarse sobre las propias prácticas artísticas y discursivas en relación a esta. Su postura, sostenida en torno a la necesidad del debate, es también clara en lo concerniente a la relevancia de la institución.

My conclusion was that we can best be revolutionaries when we best learn how to be institutional. [...] I'm completely aware of how power supports art and how we're completely dependent on that power. [...] [But] yes, I want to protect the museum. The idea of preserving the past doesn't have to be in conflict with the idea of being revolutionary. Instead of burning down institutions, why don't we just build something else, like what Buckminster Fuller used to say. Instead of critiquing the current system, you have to make a new system that will render the previous system superfluous or irrelevant. So as artists we need to build institutions, we need to be institutional⁷²⁰.

⁷²⁰ Pablo Helguera, "A Bad Education," *The Pedagogical Impulse* The Living Archive (2011). s. p.

"Mi conclusión es que podemos ser mejor revolucionarios cuanto mejor aprendamos a cómo ser institucionales. [...] Soy completamente consciente de cómo el poder apoya al arte y cómo somos completamente dependientes de ese

Esta línea se vincula con la de artistas como Andrea Fraser o Fred Wilson, a quienes cita entre sus referencias (o, mejor dicho, entre aquellas referencias que le han conducido a reflexionar en torno a la posición del artista en relación al museo y a la institución). También se vincula con aquellos proyectos de los 60 y 70 que buscaban diluir las fronteras entre el arte y la vida, principalmente como origen de lo que denomina *socially engaged art*, un concepto con el que entiende aquella práctica artística que se sitúa entre las formas convencionales de arte y las disciplinas relacionadas con la sociología y la política. La posición en la que se encontrarían así el artista y su práctica sería inevitablemente incómoda, puesto que, por sus características, no sería posible asegurar el control completo sobre ella y sobre las situaciones que se derivarían, pero es ahí, precisamente, donde entiende que se encuentra el lugar del artista: en lo incierto y la búsqueda. Esta práctica no es entendida, por otra parte, como una práctica simbólica, sino real, es decir, que sus objetivos no serían la *representación* de determinadas cuestiones sociales, sino la *actuación* en ellas⁷²¹.

Bajo este concepto de *socially engaged art* sitúa Helguera determinados proyectos de educación artística que lleva a cabo, pues entiende la educación como un mecanismo activador y generador de cambios que, de la mano del arte, es capaz de expandirse hacia diversos territorios. En este contexto de disolución de los límites entre las disciplinas, el arte operaría además como un potente recurso por sus características específicas.

[...] the blurring of boundaries between disciplines indicate an emerging form of art-making in which art does not point at itself but instead focuses on the social process of exchange. This is a powerful and positive reenvisioning of education that can only happen in art, as it depends on art's unique patterns of performativity, experience, and exploration of ambiguity.⁷²²

La actuación real, no meramente simbólica, en un contexto que busca desdibujar las fronteras entre los diversos ámbitos de lo humano, se relacionaría con aquellas prácticas

poder. [...] [Pero] sí, yo quiero proteger el museo. La idea de preservar el pasado no tiene por qué estar en conflicto con la idea de ser revolucionario. En vez de incendiar las instituciones, por qué no simplemente construimos algo, como solía decir Buckminster Fuller, que vuelva superfluo o irrelevante el sistema previo. Así que como artistas necesitamos construir instituciones, necesitamos ser institucionales.” (traducción propia).

⁷²¹ *Education for Socially Engaged Art* (New York: Jorge Pinto Books, 2011). p. 2-7.

⁷²² *Ibid.* p. 81.

“[...] la difuminación de los límites entre las disciplinas indica una forma emergente de creación artística en la que el arte no se señala a sí misma, sino que se centra en los procesos sociales de intercambio. Esta es una poderosa y positiva revisión de la educación que solo puede suceder en el arte, ya que depende de los singulares patrones del arte en relación a la performatividad, la experiencia y la exploración de la ambigüedad.” (traducción propia).

propias de los movimientos artísticos de los 60 y 70. Y así explica Helguera:

In the 60s that starts to change, artists don't want to do things about the world; they want to do things that are acts *in* the world. [...] And we're going to have this experience, and this experience can only possibly exist in this moment in time and never again, anywhere else. And that's what this artwork is about. That's what Fluxus was about, that's what John Cage talked about, and that's what Alan Kaprow's happenings were about [...] So, to me, socially engaged art emerges from that tradition of the here-and-now.⁷²³

La idea de educación de Helguera se construye en torno a estos puntos de *socially engaged art* que buscan, ante todo, que la actuación educativa, como práctica artística, no se quede en lo simbólico sino que sea una *acción* real, puesto que solo de esta manera, según entiende, será realmente educación y arte. En lo relativo a los precedentes de los 60 y 70, es importante también observar cuáles son las distintas percepciones sobre los movimientos contraculturales de aquel momento y de sus visiones sobre la educación. Como se ha comentado, la posición desde la que Helguera entiende la actuación del artista se inscribe dentro de lo institucional, y la defensa de esta postura la sustenta sobre lo también mencionado acerca de las consecuencias reales de la (real) destrucción antisistema. Así, con estos mismos argumentos, sitúa la educación en correspondencia con las instituciones, en una interesante reflexión sobre las condiciones en las que pueden surgir estos proyectos y la relación entre las fuerzas y las diversas ideologías en los distintos contextos.

The field of education has the misfortune, perhaps well earned, of being represented by the mainstream as restrictive, controlling, and homogenizing. And it is true that there are plenty of places where old-fashioned forms of education still operate, where art history is recitation, where biographical anecdotes are presented as evidence to reveal the meaning of a work, and where educators seem to condescend to, patronize, or infantilize their audience. This is the kind of education that thinker Ivan Illich critiqued in his 1971 book *Deschooling Society*. In it Illich argues for a radical dismantling of the school system in all its institutionalized forms, which he considers an oppressive regime. Forty years after its publication, what was a progressive leftist idea has, ironically, become appealing to neoliberals and the conservative right. The dismantling of the structures of education is

⁷²³ "A Bad Education.". s. p.

“En los sesenta, esto comienza a cambiar, los artistas no quieren hacer cosas sobre el mundo; quieren hacer cosas que actúen *en* el mundo. [...] Y vamos a tener esta experiencia, y esta experiencia puede solamente existir en este momento y nunca más, ni en ningún otro lugar. Y esto es de lo que van estas obras artísticas. Esto es de lo que iba Fluxus, de lo que John Cage hablaba, y de lo que iban los happenings de Alan Kaprow [...] Así que para mí, el arte comprometido socialmente [*socially engaged arte*] surge de esta tradición del aquí-y-ahora.” (traducción propia).

today allied with the principles of deregulation and a free market, a disavowal of the civic responsibility to provide learning structures to those who need them the most and a reinforcement of elitism. To turn education into a self-selective process in contemporary art only reinforces the elitist tendencies of the art world. [...] For this reason it is important to understand the existing structures of education and to learn how to innovate with them.⁷²⁴

Se genera así una nueva posición en la que, si bien se toman como referencias aquellas propuestas de índole revolucionaria de los setenta, por la valía de muchos de sus argumentos y lo rompedor de sus ideas, así como por su resolución al cuestionar todos los aspectos dados por supuesto y por positivos por parte de la lógica burguesa, estas son no obstante situadas en su específico contexto histórico y se tienen en cuenta los aspectos concretos que estas propuestas desencadenan en cada momento. Así, la postura de Helguera es, como se ha visto, la de la defensa de la institución educativa y artística como herramienta desde la que realizar las acciones (puesto que su desregularización acarrearía aún mayores desigualdades, en un contexto, además, como el de Estados Unidos, donde trabaja Helguera).

Su propuesta sobre cuáles deberían ser entonces los objetivos de la educación artística es la siguiente: la educación artística debería avanzar y expandirse tal y como lo han hecho las prácticas artísticas, y así enfocarse en la idea del arte como modificador de la realidad, destacar sus vínculos con otras disciplinas e incidir sobre su capacidad de generar conocimiento sobre el mundo. Esta manera de entender la educación artística es lo que Helguera denomina *Transpedagogy*, que frente a la educación artística tradicional, cuyo objetivo es la creación de objetos, tendría como núcleo el propio proceso de aprendizaje⁷²⁵. Los principios sobre los que trabajaría esta *transpedagogía* serían aspectos

⁷²⁴ *Education for Socially Engaged Art*. p. 79-80.

“El área de la educación tiene la mala suerte, quizá merecida, de estar representada en la cultura dominante como restrictiva, controladora y homogeneizadora. Y es cierto que hay muchos lugares en los que las antiguas formas de educación continúan funcionando, en donde la historia del arte es recitación, las anécdotas biográficas son presentadas como evidencias para revelar el significado de una obra, y donde los educadores parecen actuar de forma condescendiente con su audiencia y subestimarla o infantilizarla. Este es el tipo de educación que el pensador Ivan Illich criticaba en su libro de 1971 *Deseducando la sociedad*. En este, Illich argumentaba a favor de un desmantelamiento radical del sistema escolar en todas sus formas institucionalizadas, que consideraba un régimen opresor. Cuarenta años después de esta publicación, lo que era una idea progresista de izquierdas, se ha convertido, irónicamente, en algo atractivo para los neoliberales y la derecha conservadora. El desmantelamiento de las estructuras de educación está, actualmente, relacionado con los principios de la desregularización y el libre mercado, con la negación de la responsabilidad cívica de proporcionar estructuras educativas a aquellos que más las necesitan y con el reforzamiento del elitismo. Transformar la educación en un proceso auto-selectivo en el arte contemporáneo solo reafirma las tendencias elitistas del mundo del arte. [...] Por este motivo, es importante entender las estructuras existentes de educación y aprender a innovar con ellas.” (traducción propia).

⁷²⁵ *Ibid.* p. 78.

que la educación tradicional no habría considerado en manera suficiente, y que girarían principalmente en torno al papel del arte como forma de generar conocimiento. Estos serían los siguientes:

first, the creative performativity of the act of education; second, the fact that the collective construction of an art milieu, with artworks and ideas, is a collective construction of knowledge; and third, the fact that knowledge of art does not end in knowing the artwork but is a tool for understanding the world.⁷²⁶

La aplicación de esta idea la defiende Helguera como parte de la formación artística específica (en academias o titulaciones universitarias), y como parte de proyectos artísticos que trabajan sobre las relaciones entre el espacio público y las instituciones. Sobre lo primero, resume su postura en su texto “Art Education from Noun to Adjective: Manifesto about how the only way to salvage the art school is to build an institution that is a university with a curriculum conceived by the visual arts”, en el que propone una serie de puntos en torno a los cuales estructurar una nueva manera de ver y de aplicar la educación artística universitaria. En estos, argumenta que la escuela de arte actual ocupa el mismo lugar que en su momento ocuparon las academias, es decir, que ofrecen una educación artística definida por parámetros de épocas anteriores. Con objeto de responder a las demandas de su época y a las prácticas artísticas contemporáneas, Helguera entiende que una enseñanza artística universitaria actual debería, como punto fundamental, comprender el arte como una *metadisciplina*, es decir, como aquello que modifica otras disciplinas llevando su actividad al territorio de la experiencia, la ambigüedad, la contradicción y la criticidad. Así, explica, el arte se convierte en un vehículo de producción de conocimiento en relación con otras disciplinas, y, mientras que puede continuar siendo un vehículo de sí mismo, también puede funcionar como medio para avanzar en los discursos de otras áreas de conocimiento y de actividad humana. Esto no significa que el arte dejara de ser una especialidad, sino que el artista podría convertirse en un agente mediador entre una disciplina o una serie de disciplinas y la esfera de la producción de arte⁷²⁷. Por ello, concluye con la siguiente idea:

In the same way in which art practice abandoned the object and instead focused on its

⁷²⁶ Ibid. p. 80.

“Primero, la performatividad creativa del acto de educación; segundo, el hecho de que la construcción colectiva de un entorno artístico, con obras artísticas e ideas, es una construcción colectiva del conocimiento; y tercero, el hecho de que el conocimiento del arte no termina en conocer las obras artísticas, sino que es una herramienta para el entendimiento del mundo.” (traducción propia)

⁷²⁷ “Art Education from Noun to Adjective,” *Dis Magazine* 2012. *Manifesto about how the only way to salvage the art school is to build an institution that is a university with a curriculum conceived by the visual arts.*

modifiers, art education needs to abandon art instruction as the objective and instead focus on how art modifies reality. It may be seen at first as a difficult, and perhaps suspicious venture — as the territory for art as a meta-discipline has yet not been traced. Yet given the current debates and collective interest of the practice, this seems to be the logical progression toward the goal of building an institution that would retain enough flexibility to produce innovative and critical thinking through creativity, and would be structured enough to allow future artists to not produce art in a vacuum.⁷²⁸

Esta idea de la educación, entendida desde la perspectiva del *socially engaged art* y de la denominada *transpedagogy*, es el centro de algunos de los proyectos artísticos de Helguera, en los que, y siguiendo la filosofía planteada hasta aquí, lo artístico es interpretado como generador de conocimiento. Esta idea resulta de gran importancia, puesto que, junto con la del arte como configuración o modificación de la realidad, conforma el eje en torno al cual se puede establecer un modelo específico de pensamiento artístico, y que se podrá percibir también en Olafur. Según este modelo, el arte tiene una doble capacidad, que afecta al terreno de lo práctico (al crear realidad) y de lo teórico (al crear conocimiento). Pero lo interesante de esta postura es que esa teoría y esa práctica, que son lo propio del arte, se expanden hacia otros dominios (y no solo actúan dentro del suyo, es decir, del arte en sí), puesto que el arte pasa de ser un ámbito o un territorio, a ser esa *metadisciplina*, que aporta una manera de ver, pensar y crear a otros espacios. Así, el trabajo del artista no se circunscribiría al terreno tradicional del arte, sino que englobaría múltiples y variadas tareas y modos de hacer que quedarían determinadas por las circunstancias de cada proyecto o de cada contexto⁷²⁹.

Igual que Helguera propone, según lo anteriormente expuesto, una serie de principios a través de los cuales formar al artista, asimismo, realiza una serie de prácticas o proyectos

⁷²⁸ Ibid. Punto 17. (s. p.)

“De la misma manera que la práctica artística abandonó el objeto y en su lugar se focalizó en sus modificadores, la educación artística tiene que abandonar la instrucción del arte como objetivo y en su lugar enfocarse en cómo el arte modifica la realidad. Al principio, esto puede ser visto como una aventura difícil, o quizá sospechosa —dado que el territorio para el arte como meta-disciplina no ha sido aún trazado. Sin embargo, dados los debates actuales y el interés colectivo en la práctica, esta parece ser la progresión lógica hacia el objetivo de construir una institución que pueda mantener suficiente flexibilidad para producir pensamiento innovador y crítico a través de la creatividad, y que sea lo suficientemente estructurado como para permitir a los futuros artistas que su arte no sea producido en el vacío.” (traducción propia).

⁷²⁹ Por ejemplo, en la relación entre el trabajo del artista y el trabajo en el museo, véase “The Administrative Artist: A Statement on Behavioral Museum and Artistic Practice,” <http://pablohelguera.net/2003/05/the-administrative-artist-2003/> (2003).

por los cuales, como artista, puede participar en la educación general a través de las herramientas para la formación de la realidad y del conocimiento que proporciona el arte. Uno de los más destacados es *The School of Panamerican Unrest*, desarrollado entre 2003 y 2006. Este proyecto tenía como objetivo la generación de conexiones entre diferentes regiones de América a través de debates, performances, proyecciones, y colaboraciones de diversa duración entre individuos e instituciones. El punto central fue el viaje realizado (en furgoneta) por Helguera desde Anchorage (Alaska) hasta Ushuaia (Argentina), durante el cual fue generando, en las diversas paradas a lo largo del territorio americano, foros de discusión en torno a diversos temas determinados por el contexto en el que se realizaban. Funcionó así a modo de escuela portátil: una estructura, conformada por una tienda, era instalada en diversos tipos de espacios públicos, desde plazas a museos, en torno a la cual se desarrollaban estas actividades (charlas, debates, performances, talleres, conciertos, etc.) para debatir acerca de la idea del panamericanismo⁷³⁰. La elección del tema del panamericanismo reviste una gran relevancia, puesto que actúa como punto de partida para debatir numerosos temas relacionados con la comunidad, la identidad, la nación, lo indígena, las relaciones internacionales, y la construcción y la percepción de la política, la cultura y la sociedad en América. El propio término engloba diversos acercamientos en las distintas épocas históricas: desde las visiones del panamericanismo de Bolívar o Miranda, hasta la interpretación de este concepto desde la óptica imperialista de la doctrina Monroe y de la Guerra Fría, el panamericanismo actúa como núcleo y como detonador para el debate de múltiples temas.

⁷³⁰ <http://pablohelguera.net/2006/06/the-school-of-panamerican-unrest/>. Sobre el proyecto: Pablo Helguera and Sarah Demeuse, eds., *The School of Panamerican Unrest: An Anthology of Documents / La Escuela Panamericana del Desasosiego: antología de documentos* (New York: Jorge Pinto Books, 2011). En este volumen se pueden encontrar los textos de diferentes que relatan la experiencia en cada una de las paradas del proyecto, así como documentos relativos al mismo (los discursos o la partitura del himno panamericano).



Imagen 30: The School of Panamerican Unrest. Fotograma del vídeo de Pablo Helguera.
En: <https://www.youtube.com/watch?v=zI2nvi9Jd2M>

El desarrollo y el carácter del proyecto iba cambiando según el lugar, y mientras que en Estados Unidos y Canadá se estructuraba en torno a instituciones y museos, al ir avanzando hacia el sur, lo hacía más en torno a las plazas y al espacio urbano; además, durante el camino, el carácter de obra artística iba quedando menos claro: mientras que en el norte era entendido como una obra de arte público, esto se fue diluyendo al sobrepasar Río Grande, lo cual, para Helguera, tenía gran interés⁷³¹ al poner de manifiesto cómo las diversas circunstancias producen distintos discursos artísticos. La objetivo de Helguera era, en todo momento, el generar una conversación; de hecho, para él, la conversación era el proyecto⁷³². Esta idea de la conversación recuerda a los proyectos artístico-educativos de Beuys, especialmente a la FIU, también por su carácter nómada, o sin sede fija, y por la relación que busca entre arte, educación y política. Se entiende, igualmente, la conversación como el medio propio de los individuos en tanto que tales, que traspasa las circunstancias políticas y que por ello tiene capacidad para generar realidades que trasciendan las mismas. En cualquier caso, para Helguera, el viaje en sí también actúa como investigación (y por ello hay una intención de documentación de lo

⁷³¹ Sam Thorne, *School. A Recent History of Self-Organized Art Education* (Berlin: Sternberg Press, 2017). p. 125.

⁷³² Ibid. p. 126.

llevado a cabo), con el que se busca experimentar un tipo diverso de educación artística (o *transpedagogy*).

Because this trip had a research nature. To me, the idea of school was not based on me being an instructor who would teach others. It would be a collective learning platform for everybody, where I was the instigator, the one who triggered the discussions. The knowledgeable ones were the people I was visiting. For me, the piece was more like a vessel that would be filled by the experience and knowledge of others.⁷³³

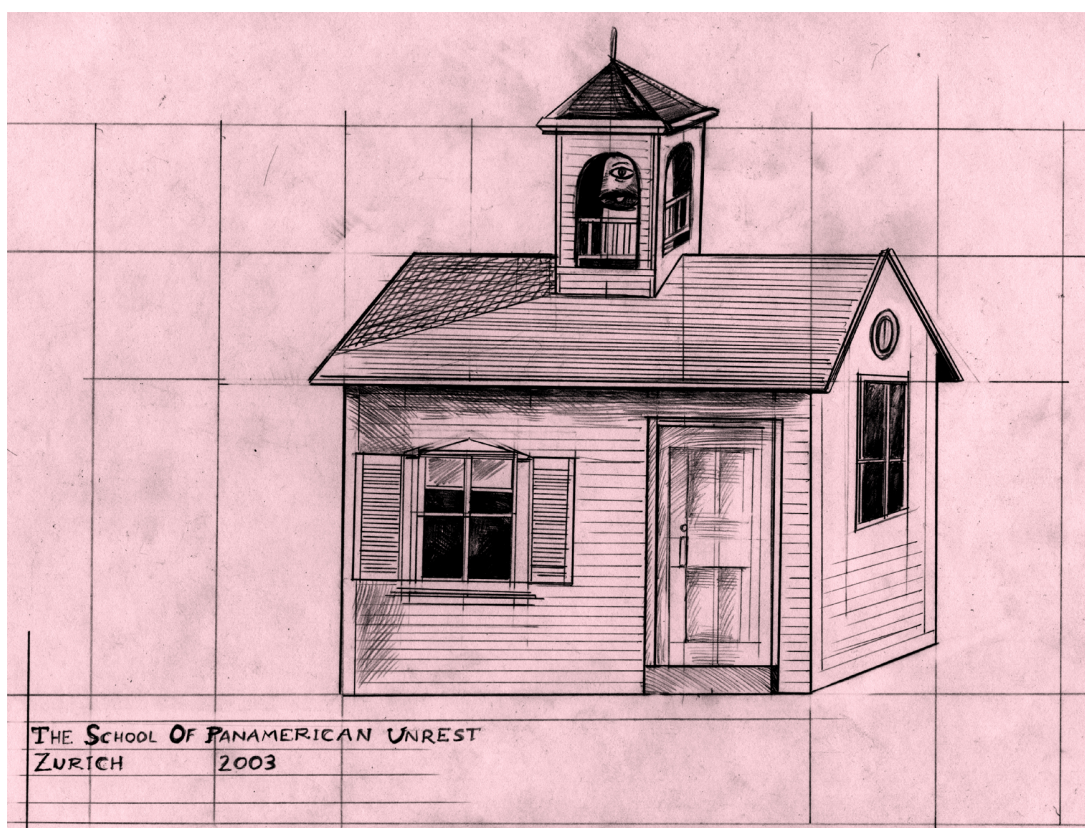


Imagen 31: Pablo Helguera. Preparatory Sketch for first pilot school at Shedhalle, Zurich, 2003. En <http://pablohelguera.net/2006/06/the-school-of-panamerican-unrest/>

Para Adetty Pérez, la centralidad del proyecto reside en lo que denomina como los encuentros dialógicos, “donde el significado del trabajo se desenvuelve a través de una

⁷³³ Ibid. p. 127.

“Porque este viaje tenía una naturaleza de investigación. Para mí, la idea de una escuela no estaba basada en que yo fuera un instructor que enseñara a otros. Sería una plataforma de aprendizaje colectivo para todo el mundo, en la que yo sería un instigador, aquel que detonara las discusiones. Para mí, la pieza era más como un vaso que se llenaría con la experiencia y el conocimiento de otros.” (traducción propia).

relación participativa y recíproca entre la obra y el espectador/participante”⁷³⁴. Su principal preocupación sería así la reciprocidad (o la responsabilidad entendida en su capacidad para generar respuesta, –*answerability*–). Un aspecto que destaca esta autora es, sin embargo, que este dialogismo no aspira a generar un modelo “igualitario, conciliatorio o utópico de intercambio que ignore la estructura desigual de poder en el lenguaje”, sino que busca suscitar “provocaciones que simultáneamente invitan y se resisten, es decir, [que] participan en, replican y resignifican varios puntos de vista, argumentos y contra-argumentos”⁷³⁵. Es decir, no intenta desatender, por ejemplo, las estructuras o discursos de poder, sino tenerlos en cuenta y trabajar con ellos. Indica, además, el interés de Helguera en las micropolíticas, es decir, en aquellos mecanismos capaces de generar nuevos significados a través de lo cotidiano. Esto encaja con la idea de Helguera de la capacidad de “crear [micro] revoluciones al aprender cómo ser institucional”⁷³⁶, algo que trae de nuevo a colación la relación (dialéctica) entre lo institucional y lo revolucionario, y entre lo individual y lo social⁷³⁷.

The School of Panamerican Unrest was my attempt to explore or defend the idea that these two things are not contradictory, the idea of revolution and the idea of stability could coexist. [...] Maybe it is also part of what art making is; art making is that combination of revolutions and stabilizations. Nothing can be constantly revolutionary forever. It’s almost impossible to find an artist who was changing for their entire career, who revolutionized all the time.⁷³⁸

A partir del desarrollo de los conceptos planteados en torno a la educación y al papel del arte como generador de conocimiento y modificador de la realidad, Helguera propone un modelo de educación artística, o de planteamiento –puesto que no es un programa concreto, sino más bien una manera de entender el arte, la educación y su relación con la

⁷³⁴ Adetty Pérez Miles, "Revolución/institución, arte público y responsabilidad: los encuentros dialógicos y transnacionales de La Escuela Panamericana del Desasosiego," in *The School of Panamerican Unrest: An Anthology of Documents / La Escuela Panamericana del Desasosiego: antología de documentos*, ed. Pablo Helguera and Sarah Demeuse (New York: Jorge Pinto Books, 2011). p. 185.

⁷³⁵ Ibid.

⁷³⁶ Ibid. p. 188.

⁷³⁷ Helguera pone como ejemplo de esta paradoja el caso del PRI, el partido regente en México durante más de 70 años, cuyo nombre es Partido Revolucionario Institucional. Helguera utiliza este ejemplo (entiéndase que no desde la perspectiva del apoyo político al PRI) como caso para poner de manifiesto las distintas formas de enfrentarse a lo institucional desde el pensamiento que busca, de alguna manera, lo revolucionario, y las relaciones entre lo cambiante y lo permanente. En Helguera, "A Bad Education."

⁷³⁸ Ibid. s. p.

“*La Escuela Panamericana del Desasosiego* era mi intento de explorar o defender la idea de que estas dos cosas no son contradictorias, la idea de revolución y la idea de estabilidad podían coexistir. [...] Quizá esto también es parte de lo que es hacer arte; hacer arte es esa combinación de revoluciones y estabilizaciones. Nada puede ser constantemente revolucionario. Es casi imposible encontrar un artista que estuviera cambiando durante toda su carrera, que revolucionara todo el tiempo.” (traducción propia).

realidad—, que busca diluir los límites de la misma y convertirse en una *metadisciplina* capaz de trascender los contornos de cada ámbito, precisamente por la naturaleza de lo artístico. Como se verá, este modelo mantiene similitudes con las propuestas planteadas por Olafur Eliasson, precisamente por esta manera de entender la creación de realidad y de conocimiento como cualidades propias del arte.

Olafur Eliasson e Institut für Raumexperimente

Con respecto a Olafur (n. 1967), su trayectoria incluye exposiciones y proyectos en algunos de los grandes centros de artes a nivel global, y es reconocido como uno de los artistas con mayor fama y proyección internacional de la actualidad. Su posición se relaciona con la de la crítica institucional en tanto que mantiene una postura crítica hacia varios aspectos del sistema artístico (por ejemplo, en lo relativo a la institución como ente de autoridad, o al mercado y a los procesos dominados por la lógica neoliberal que determina la manera en que la realidad es interpretada y construida) mientras que a la vez forma parte de estos mismos circuitos, desde los que trabaja para generar o provocar situaciones desde las que repensar la realidad y construirla. Un ejemplo de cómo asume esta posición, incómoda desde muchos puntos de vista a la par que funcional, es con respecto al proyecto *Little Sun*⁷³⁹, lanzado en 2012 y que consiste en la fabricación, distribución y venta de pequeñas lámparas que se recargan con energía solar con el objetivo de proporcionar luz sin necesidad de electricidad.

Normally, as an artist, I am very sceptical of the market economy and the capitalist system and how they work in exploitative ways. With Little Sun, though, I am doing something where I rely on the economic system to make the work successful because it needs it in order to be made publicly accessible.⁷⁴⁰

En relación a la institución artística específicamente, la posición es similar: trabajar con

⁷³⁹ <https://littlesun.com/>

⁷⁴⁰ Olafur Eliasson, *Turning Thinking into Doing into Art, Four Lectures in Addis Ababa*, ed. Geoffrey Garrison, Anna Engberg Pedersen, and Kristina Köper (Berlin: Institut für Raumexperimente e.V., 2015). p. 69.

“Normalmente, como artista, soy muy escéptico hacia la economía de mercado y el sistema capitalista y en cómo funcionan de maneras explotadoras. Con Little Sun, sin embargo, estoy haciendo algo en donde confío en el sistema económico para hacer que el trabajo tenga éxito, porque lo necesita para que sea públicamente accesible.” (traducción propia).

o desde ella, aprovechando su capacidad como medio para llegar al público. Con respecto a su propio trabajo, concretamente *The Weather Project* en la sala de turbinas de la Tate Modern, considerado parte de su “subversive engagement with the construct of the museum” por parte del propio museo⁷⁴¹, Olafur explica (en una conversación con Daniel Buren para *Art Forum*), la relación entre su trabajo y el museo.

I think this is an important question, because I have to be the first to admit that museum shows have had a major impact on the development of my work, and a lot of it wouldn't have been possible without the institutional framework and funding. But one should also understand that the idea that I'd otherwise be working alone in my studio is kind of obsolete given my practice, in the sense that I make the work for the institution, with the institution. As you were saying, Daniel [Buren], it's not an oppositional, academic, avant-garde idea, it's a discussion that happens very much within the institutional system. But I don't see this as a sacrifice. I'm not outside. There is no outside. Even the works outside of the institution are now a part of the institution in that sense.⁷⁴²

La idea de “there is no outside” recuerda a aquella de Fraser, que publicaría poco después en la misma revista, de “we are the institution”; es decir, la de que no es posible, al menos en el contexto actual, trabajar como artista fuera del marco de lo considerado institucional, puesto que todo el arte es, en sí, una institución, y de esta manera, esta forma parte de todo lo artístico. La posición de Olafur sería, en vez de situarse de manera antagónica con el museo y desmontarlo, utilizarlo e incentivar su uso como un lugar desde el que articular un enfoque reflexivo y crítico⁷⁴³. Así, en oposición a lo que entiende como la tendencia dominante de la experiencia global y estandarizada de la cultura del consumo, la perspectiva de Olafur sostiene que el museo tiene la posibilidad de actuar como uno de los lugares en los que los sentidos pueden ser utilizados para definir el entorno circundante, en vez de ser estos definidos por él y por la acomodación de lo corporal (y con ello de lo perceptivo) ofrecido y potenciado por la cultura del consumo.⁷⁴⁴

⁷⁴¹ En <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/unilever-series/unilever-series-olafur-eliasson-weather-project-0-0>

⁷⁴² Tim Griffin, "In Conversation: Daniel Buren & Olafur Eliasson," *Art Forum* (May 2005). s. p.

“Creo que es una cuestión importante, porque yo tengo que ser el primero en admitir que las exposiciones de los museos han tenido un gran impacto en el desarrollo de mi trabajo, y que gran parte de este no habría sido posible sin la infraestructura institucional y su financiación. Pero uno debe entender también que la idea de que yo, si no, estaría trabajando solo en mi estudio es algo obsoleta dada mi práctica, en el sentido de que yo hago el trabajo para la institución con la institución. Como estabas diciendo tú, Daniel [Buren], esto no es una idea vanguardista opositora, académica, es una discusión que sucede mucho dentro del sistema institucional. Pero yo no veo esto como un sacrificio. Yo no estoy fuera. No hay fuera. Incluso los trabajos fuera de la institución son ahora parte de la institución en este sentido.” (traducción propia).

⁷⁴³ Meredith Malone, "Spotlight Essay: Olafur Eliasson," *Kemper Art Museum's Spotlight series archive* (2016). s. p.

⁷⁴⁴ Ibid.

De esta manera, el objetivo de la crítica no sería ya cuestionar la institución, sino la realidad completa, para lo cual la institución puede ser un medio tan válido como cualquier otro.

Really, it's useless to try to pinpoint what's inside or outside of the system, because drawing that line doesn't take our thinking any further. It just doesn't matter anymore. I think the interesting question is what impact art can have on society, and the institution is one of the main communicators of that. I'm not saying that art then has to be dogmatic or have an agenda. I'm just saying that it should have some kind of impact. It might have a negative impact, but at least it does something.⁷⁴⁵

La ideal de Olafur sobre el rol del artista se basa en la conexión con la realidad, es decir, en la integración del artista en el contexto que le circunda. Esto es entendido a diversos niveles: a nivel conceptual, el artista debe buscar el conocimiento sobre el mundo, puesto que es en donde y sobre lo que, de alguna manera u otra, va a trabajar. Así, las cuestiones en torno a los procesos de percepción y de conformación de la realidad resultan fundamentales en su trabajo artístico. En este sentido, entiende que la percepción del mundo consta de una parte física (percepción visual) y de una parte cultural o social, pero que tanto la una como la otra son en realidad construidas, ya sea a través de procesos sociales o a través de procesos cerebrales. En cuanto a lo último, el cómo construimos la percepción visual del mundo a través de procesos físicos y mentales, resulta esencial para cuestionar o poner de manifiesto todo lo existente. Lo que consideramos como una realidad inamovible, pues es percibida por nuestros sentidos, es en realidad construido en nuestro cerebro a través de procesos incompletos: percibimos fragmentos del mundo y el cerebro los ordena para darle un sentido, dándonos la sensación de percibir la totalidad, cuando en realidad solo somos capaces de apreciar una parte. El resto es construcción. Así, la idea de la certeza sobre el mundo (por ejemplo, de que lo que se ve, tal y como lo vemos, es lo que existe, y es tal que así), es cuestionada a través de diversos trabajos que ponen de manifiesto precisamente cómo puede variar nuestra percepción y cómo se pueden generar y construir diversas realidades a partir de ello. Tanto cuanto esto se puede aplicar a lo sensorial, es aplicable al terreno de lo social: la percepción de la realidad

⁷⁴⁵ Griffin, "In Conversation: Daniel Buren & Olafur Eliasson.", s. p.

"En serio, es inútil intentar precisar qué está dentro fuera y qué está fuera del sistema, porque dibujar esa línea no lleva nuestro pensamiento más lejos. Esto ya no importa. Yo creo que la cuestión interesante es qué impacto puede tener el arte en la sociedad, y la institución es uno de los mayores comunicadores de esto. No estoy diciendo que entonces el arte tenga que ser dogmático o tener una agenda. Solo estoy diciendo que debería tener algún tipo de impacto. Podría tener un impacto negativo, pero al menos haría algo." (traducción propia).

global es variable según el modo de análisis o de percepción, e, igualmente, es construida desde el mismo momento en que es pensada. Esta última idea conduce a la conclusión de la posibilidad de generar la misma realidad: puesto que esta es una construcción, es posible cambiarla, construirla, es decir, según sus propias palabras, “la realidad es negociable”⁷⁴⁶. De aquí se deriva la idea de *turning thinking into doing into art*, eje del proyecto educativo que se verá, y que manifiesta esa concepción del arte como elemento capaz de generar la realidad, tanto por su capacidad de ver y de analizar el mundo desde diversas perspectivas, como por su connatural condición creadora. Así explica:

Making art is making a model of the world. It proposes what the world might look like or what the world does, in fact, look like if we only look at it differently. I am especially interested in models exploring our notions of self and other in relation to how we live in our societies and in the globalized world of today.

Art can activate our imagination, listen to us, create beauty, exercise critique; it insists on complexity – rather than easy-to-consume one-liners – and in that, forcefully pushes in the opposite direction of populism. Art challenges notions of identity, of belonging, and estrangement, and questions borders and the distribution of privilege, to mention only some of the things it is capable of doing.⁷⁴⁷

El arte es entendido así como “co-productor de la realidad”⁷⁴⁸, es decir, con capacidad para producir realidad o realidades a través de sus propios medios artísticos, y de, con ellos, afectar esferas extraartísticas. Por ello, el artista tiene un papel necesariamente integrado en esa realidad, en el contexto en el que trabaja, y desde el que genera nuevas realidades.

I think that the modern definition of art was very much focused on the artist as disconnected from the world to the extent that the artist was seen as almost sitting on the moon. This led to the idea that the artist is somehow able to be outside his or her own time – outside the world – as with the avant-garde, for instance. Fifty years ago, artists

⁷⁴⁶ Eliasson, *Turning Thinking into Doing into Art, Four Lectures in Addis Ababa*. p. 16.

⁷⁴⁷ *Green Light. An Artistic Workshop*, ed. Daniela Zyman and Eva Ebersberger (Berlin: Sternberg Press, 2017). p. 13. “Hacer arte es hacer un modelo del mundo. [El arte] propone qué aspecto debería tener o qué aspecto tiene, de hecho, con tan solo mirarlo de manera diferente. Estoy especialmente interesado en modelos que exploran nuestras nociones del yo y en otras en relación a cómo vivimos en nuestras sociedades y en el mundo globalizado de hoy en día. El arte puede activar nuestra imaginación, escucharnos, crear belleza, ejercitar la crítica; insiste en la complejidad – más que en los chistes simples fáciles de consumir– y, de hecho, empuja fuertemente en la dirección contraria al populismo. El arte desafía las nociones de identidad, de pertenencia y de distanciamiento, y cuestiona las fronteras y la distribución de privilegios, por mencionar tan solo algunas de las cosas que es capaz de hacer.” (traducción propia).

⁷⁴⁸ Olafur Eliasson, Eric Ellingsen, and Christina Werner, “Olafur Eliasson, Eric Ellingsen and Christina Werner in Conversation with Nico Dockx,” in *Contradictions. Royal Academy of Fine Arts Antwerp 2013-1663. Pro-Positions: Art and / as Education. 2363-2013*, ed. Els De bruyin, Nico Dockx, and Johan Pas (Royal Academy of Fine Arts Antwerp: AsaMER, 2014). p. 65.

thought they were only responsible for painting a painting, but today we artists need to recalibrate our sense of responsibility. [...] Why should we as artists not consider the kind of cultural or political context in which the work is made? You cannot say this is where the work starts and this is where the world starts. So, sadly, or luckily, the artist is responsible for everything now.⁷⁴⁹

De aquí se deriva su propia visión y su concepción del rol social del artista, entendido desde su capacidad de actuar en y sobre la realidad. Esa capacidad sitúa al artista en una posición desde la que su intervención en las cosas del mundo es vista como algo natural. En el caso de Olafur, esa potencialidad es vista también como una responsabilidad que él ha orientado principalmente, a través de su discurso, de su obra y de su imagen pública, hacia la cuestión medioambiental. Sobre todo el cambio climático y los daños que la acción humana ejerce sobre la naturaleza son temas recurrentes de su crítica, pero siguiendo su argumentación, igual que la acción humana provoca unos cambios negativos sobre la naturaleza, el mismo *acto de actuar* sobre la realidad puede ser utilizado de manera positiva. Es decir, la acción humana es capaz de generar realidades, de una índole o de otra, e igual que se ha utilizado dicha capacidad para generar unas realidades, puede ser utilizada para generar otras. Este argumento es aquel que se puede ver en todas aquellas obras con contenido relacionado con la crítica hacia la destrucción de la naturaleza y el cambio climático (entre ellas la mencionada de *Little Sun*), como la última instalación en Londres de *Ice Watch* (diciembre 2018)⁷⁵⁰, en la que se han situado grandes bloques de hielo procedentes de Islandia delante de la Tate con el objetivo de hacer ver el derretimiento del hielo y generar una reflexión sobre las consecuencias a escala global de este proceso (el deshielo provocado por el calentamiento global). También otras cuestiones y problemas globales se han visto reflejados en sus obras o acciones, como la crisis de los refugiados, a través de *Green Light Workshop*⁷⁵¹, y su compromiso con su visión política y ecológica a través de su participación o apoyo a determinados organismos o políticas; por ejemplo, con su defensa de lo democrático y de la idea de lo

⁷⁴⁹ Eliasson, *Turning Thinking into Doing into Art, Four Lectures in Addis Ababa*. p. 21.

“Creo que la definición moderna de arte estaba muy centrada en el artista como alguien desconectado del mundo, hasta el punto de que el artista era visto casi como alguien situado en la luna. Esto llevó a la idea de que el artista era, de alguna manera, capaz de estar fuera de su propio tiempo —fuera del mundo— como sucede, por ejemplo, en la vanguardia. Hace cincuenta años, los artistas pensaban que ellos eran solo responsables de pintar un cuadro, pero hoy los artistas tienen que recalibrar su sentido de la responsabilidad. [...] ¿Por qué deberíamos nosotros, como artistas, no considerar el tipo de contexto cultural o político en lo que trabajamos? No puedes decir “esto es donde empieza mi trabajo y esto donde empieza el mundo”. Así que, por suerte o por desgracia, el artista es responsable de todo ahora.” (traducción propia).

⁷⁵⁰ <http://icewatchlondon.com/>

⁷⁵¹ <http://olafureliasson.net/greenlight/>

europeo frente a los populismos recientes, algo que ha transmitido principalmente a través de sus redes sociales, en donde mantiene una presencia muy activa y un gran número de seguidores (sobre todo en Instagram, donde cuenta con 312.000 seguidores y tiene más de 3.700 publicaciones⁷⁵²).

Con respecto a su proyecto educativo, *Institut für Raumexperimente* (Instituto de Experimentación Espacial), este se realizó entre 2009 y 2014 en colaboración con la Universität der Künste de Berlín (UdK), dirigido por él junto con Christina Werner (de estudios culturales) y Eric Ellingsen (arquitecto). La idea de este instituto era la de generar un espacio de enseñanza en el que el arte fuera comprendido desde la perspectiva explicada anteriormente, es decir, como co-productora de realidad, y en base a ello, se generaran diversas situaciones de aprendizaje en comunidad. A partir de esto se establecen una serie de puntos base sobre los que el proyecto se fue construyendo. Lo primero, precisamente sobre cómo se construyó el proyecto, es de destacar que el plan del mismo no estaba sustentado sobre un programa específico, sino precisamente sobre el objetivo de generar situaciones para el aprendizaje no programado, es decir, que se fuera construyendo según fuera sucediendo el curso.⁷⁵³ En esa construcción sería esencial la participación de los estudiantes, puesto que la propia creación de la escuela formaba parte del proceso de aprendizaje que aspiraban a producir. De esta forma, defendían una suerte de programa anti-programa, lo que, por otra parte, no significaba un simple *dejar hacer* o una entrega al azar, sino una confirmación de la construcción como proceso, no como resultado, y de lo incierto como circunstancia común. Esto se traducía en la idea de la constante construcción de la escuela en sí a través de la la (co)participación de los estudiantes.

The school I wanted to make was not a school that was predefined. The idea was that the participants –as we called our students– would essentially be making whatever they make, whether it was art or something else, while at the same time coproducing the school. We started out with literally nothing in the space. So the making of the school was one of the projects within the curriculum, which was itself also in the making.⁷⁵⁴

⁷⁵² <https://www.instagram.com/studioolafureliasson/>. 3751 publicaciones a día 21 de enero de 2019. El compromiso político de Olafur es definido por este principalmente por la de los valores democráticos y el valor de lo europeo frente a los nacionalismos actuales, sin demostrar, por lo general, un apoyo explícito a un partido (aunque sí rechazando aquellos antidemocráticos, como AfD en las últimas elecciones alemanas); el único caso (al menos reciente) en que ha mostrado un apoyo público a una figura política específica fue a Emmanuel Macron, a través de una publicación del 31 de agosto de 2018, en relación a la cumbre del clima de París y de la Unión Europea.

⁷⁵³ Olafur Eliasson, Eric Ellingsen, and Christina Werner, "Love Letter from Us," in *Akademie X – Lessons in Art + Life*, ed. Rebecca Morrill (London / New York: Phaidon, 2015). pp. 84-87.

⁷⁵⁴ Thorne, *School. A Recent History of Self-Organized Art Education*. p. 280.

De esta forma, explica Werner que: “It was clear that the curriculum had to develop and would only be visible in retrospect. We were navigating by detecting fields of interest in the participants’ works and their focus. The content production was oriented towards a co-production where possible”⁷⁵⁵.

Igualmente, y de acuerdo a esto, la escuela era vista como un experimento, en tanto que actuaría como prueba en constante relación con la realidad.

The Institut für Raumexperimente is in itself an experiment. To me, the experiment as a mode of inquiry is necessary if we are to insist on a constant, probing and generous interaction with reality. Or to put it differently: by engaging in experimentation, we can challenge the norms by which we live and thus produce reality. [...] The educational alternative I hope to offer should provide tools for the creation of artistic propositions that have consequences for the world. We must embrace re-evaluation, criticism and friction. As we leave behind the representational distance cultivated by traditional art academies, a necessary and immediate relation to the world is forged.⁷⁵⁶

En lo relativo a la idea de comunidad, su importancia era entendida por la capacidad que proporcionaba el aprendizaje en conjunto de generar relaciones, que a su vez contribuían a diversificar y aumentar las perspectivas sobre los temas tratados. Esa diversidad de maneras de pensar o interpretar el mundo, actuó asimismo como de los puntos fundamentales del (no)programa del instituto, manifestado en las continuas invitaciones a profesionales de diversas áreas, no solo de las artes, que con el objetivo de que proporcionaran una particular visión o punto de vista sobre la realidad, y a partir de ella, generar las reflexiones y debates consiguientes. Por otra parte, en la construcción de la comunidad ejerció también un papel importante la cocina, que, recordando al papel que cumplía en Black Mountain College como espacio de reunión y de ocio, actúa como lugar

“La escuela que quería crear no era una escuela predefinida. La idea era que los participantes –como llamábamos a los estudiantes– estuvieran esencialmente haciendo lo que hicieran, ya fuera arte u otra cosa, y que al mismo tiempo co-produjeran la escuela. Empezamos literalmente con nada en el espacio. Así que hacer la escuela fue uno de los proyectos dentro del curriculum, el cual estaba también en proceso.” (traducción propia).

⁷⁵⁵ Eliasson, Ellingsen, and Werner, "Olafur Eliasson, Eric Ellingsen and Christina Werner in Conversation with Nico Dockx." p. 59.

⁷⁵⁶ Olafur Eliasson, "Nothing Is Ever the Same," (January 2009). s. p.

“El *Institut für Raumexperimente* es en sí mismo un experimento. Para mí, el experimento como forma de investigación es necesario si queremos insistir en una interacción constante, exploratoria y generosa con la realidad. O por ponerlo de otra manera: al involucrarnos en la experimentación, podemos desafiar las normas por las cuales vivimos y producimos realidad. [...] La alternativa educativa que espero ofrecer debería proporcionar las herramientas para la creación de proposiciones artísticas que tengan consecuencias para el mundo. Debemos abrazar la re-evaluación, la crítica y la fricción. Según vamos dejando atrás las distancias figurativas cultivadas por las academias de arte tradicionales, se forja una necesaria e inmediata relación con el mundo.” (traducción propia).

de encuentro desvinculado del trabajo y, por ello es valorado como un espacio que ofrece oportunidades informales de compartir ideas⁷⁵⁷.



Imagen 32: *See Walk (Variation II)* with Thilo Frank and Christina Werner. Alle School of Fine Arts and Design, Addis Ababa.
Fuente: <http://raumexperimente.net/en/single/see-walk-variation-ii/>

Otro de los conceptos fundamentales sobre los que se apoyaba el proyecto era la concepción de la escuela como un espacio no ajeno al mundo, sino que como parte de este. “We said to the participants: «You are in the real world, and so is the school. The school is the real world»”⁷⁵⁸. Es decir, en vez de entender la escuela como “ensayo” del mundo real, posterior al proceso educativo, la escuela es entendida como mundo real.

We decided not to retreat to some safe haven of academic comfort. You’re not “rehearsing” being an artist while you’re in school to then be a “real” artist afterward. The idea was that you are a real artist at all times; you’re not liberated by the comfort of not having full responsibility for what you do. On the other side, we also encouraged the play and playfulness and risk-taking that one dares to engage in at school but are maybe afraid of later. We wanted to encourage this as an approach to life.⁷⁵⁹

⁷⁵⁷ Thorne, *School. A Recent History of Self-Organized Art Education*. p. 280.

⁷⁵⁸ Ibid.

⁷⁵⁹ Ibid. p. 280.

“Decidimos no retirarnos a algún refugio seguro de confort académico. Tú no estás “ensayando” ser artista cuando estás en la escuela para ser un artista “real” después. La idea era que eras un artista real en todo momento; no estás liberado por el confort de no tener la total responsabilidad sobre lo que haces. Por otro lado, también incentivábamos

La misma idea de situar la escuela en el estudio se entiende en parte en relación a esto, puesto que el situarla bajo el mismo edificio que el estudio tenía como objetivo acercar, en cierta manera, ambas posiciones del arte (la educativa y la profesional). Si bien las dificultades que esto entraña y los diferentes objetivos de cada entorno no posibilitan una unión completa, la interacción entre ambos mundos era entendido como algo, en cualquier caso, positivo, siendo, como se comentaba, la cocina y la comida uno de los espacios y momentos en común entre los integrantes de los dos ámbitos⁷⁶⁰.

En lo relativo al espacio de aprendizaje, aunque este se inscribiera bajo el estudio, se buscaba desvincular la educación en sí de un espacio concreto y cerrado. El objetivo era generar situaciones desde las que producir conocimiento en cualquier lugar, e integrar dichas situaciones en el contexto de lo real. La idea de la escuela como mundo real deviene así en una disolución de los límites del espacio educativo; es decir, frente a la idea de la academia, como espacio cerrado y acotado, específicamente educativo y aislado, tanto a nivel físico como a nivel conceptual, del mundo externo a él (como esa especie de heterotopía foucaltiana), se propone lo educativo como proceso, como algo temporal más que espacial, y que por ello puede tener lugar en diversos espacios. De hecho, *debe* tener lugar en diversos espacios, concretamente en el espacio público, en tanto que espacio de lo real y como auspiciador de situaciones reales y sociales. La importancia del espacio público para el *Institut für Raumexperimente* se tradujo en la diversidad de propuestas a realizar en la calle, cuyo objeto giraba en torno a la relación entre el sujeto y el espacio, y a la percepción del mismo en distintas circunstancias. Esto es lo que se transmite en algunas de las propuestas presentadas en *Love letter from us*, en donde se especifican algunos de los proyectos realizados en las calles de Berlín⁷⁶¹. Si la escuela es el mundo real y si el arte es co-productor de realidad, la enseñanza artística debe entrometerse en esta, y la experimentación en el espacio público se convierte así en práctica educativa y artística de gran importancia.

¿Cuál es entonces el rol del artista como enseñante en este contexto? Como todos los casos tratados, Olafur cuestiona la figura del artista moderno, o más bien, la autoridad del

el juego y su espíritu, y el riesgo que uno se atreve a asumir en la escuela pero del que quizá tiene miedo después. Queríamos motivar esto como un acercamiento a la vida." (traducción propia).

⁷⁶⁰ Eliasson, Ellingsen, and Werner, "Olafur Eliasson, Eric Ellingsen and Christina Werner in Conversation with Nico Dockx." p. 61.

⁷⁶¹ "Love Letter from Us."

artista moderno. Si bien, como se ha visto, esto resulta en cierto modo paradójico, puesto que es esa misma autoridad, en tanto que artista, la que le lleva a poder situarse en posición de transmitir su discurso; es decir, como artista tiene la capacidad, por el rol que lleva asociado, de que la idea que transmita sea tomada en consideración como culturalmente válida. Y sin embargo, es esa autoridad la que se cuestiona, puesto que responde a un modelo de artista construido según unos parámetros que son rechazados (entre ellos la idea del genio y la alta personalización de los proyectos). En el caso del instituto, la personalización del proyecto busca ser diluida en tanto que está dirigido por un equipo de tres personas y que las clases son impartidas por una amplia variedad de participantes, a partir de las invitaciones a distintos profesionales. El funcionamiento es en cierto modo manera similar al estudio, pues los proyectos se llevan a cabo por un gran equipo multidisciplinar, pero en el caso del instituto la personalización se disuelve más puesto que la dirección del mismo queda en manos del equipo, no solo de Olafur (algo que siempre se encarga de destacar). Es por ello que entienden su labor más que como la de profesores en el sentido clásico, como la de un equipo de “comisarios de situaciones de aprendizaje”⁷⁶², entendidos asimismo como espacios de intercambio y de comunicación. En estas situaciones, el objetivo era incentivar a los participantes a cuestionarse el propio producir artístico a través del planteamiento, desde el comienzo, del sentido del mismo, analizando su relación con el contexto así como las consecuencias de realizar un trabajo u otro; es decir, de plantearse la obra tanto en su proceso como en su vinculación con el mundo real, con la realidad de la que parte y de la que formará parte.

I encouraged the participants to ask themselves the most basic question: why? It may not be a question that can be answered in language, but I think there's a tendency to overlook the why of art making and the individual choices that it involves. I see why as the glue between the artwork and the world. It is what gives the artwork its status as a reality-producing machine; it highlights the agency of art in its various contexts. Most art schools teach as if creativity were about choosing between two colours or two materials, but to be creative is to see the consequences that the choice of colour or material has on and in the world. The people who became the Institut für Raumexperimente were bound by a shared interest in the consequences of their artistic choices, in how creativity co-creates the world. We worked with the various systems of art, with how artistic ideas circulate, and what the contexts for making art are. Since these contexts are intimately connected with the artwork, they become part of it.⁷⁶³

⁷⁶² <http://raumexperimente.net/en/meta/about/>. s. p.

⁷⁶³ Olafur Eliasson, "Now Is Always Different," (October 2014). s. p.

Para Olafur, el artista contemporáneo debe entonces estar dentro de su contemporaneidad, y ello implicaría reestructurar la propia educación artística, puesto que entiende que el enfoque tradicional (especialmente el sistema de estilo americano) no promueve realmente la creatividad, ya que su eficacia estaría fundamentalmente basada en criterios asociados a la idea de éxito, muy vinculado con el mercado. Además, entiende que el modelo jerárquico de transmisión de conocimiento no resulta productivo para el artista actual y de las próximas décadas⁷⁶⁴, teniendo en cuenta su visión crítica y el cuestionamiento que realiza (y que aspira a que los participantes realicen) de lo que entendemos por realidad, construida sobre aquello que creemos conocer.

El objetivo global es así generar un proyecto educativo en el que se produzcan procesos completos vinculados a la realidad y a las formas de práctica artística contemporáneas. Es decir, que incluyan todos los aspectos de estas, con el objetivo tanto de formar parte de la realidad como de generarla. Esto parte de la idea de que Olafur entiende que el arte se mueve en tres escenarios: el primero, sería el de la creación de las obras artísticas, realizado en contextos producción artística tales como el estudio del artista; el segundo, sería el de la comunicación del arte, que tendría lugar en los museos y galerías (pero también en espacios auto-gestionados o en la calle) y que sería cuando el arte mantiene un intercambio con el mundo; y el tercero, sería la producción de conocimiento en torno a las obras de arte, generado normalmente en escuelas o universidades de arte, es decir, en espacios de educación e investigación. Esta organización de los escenarios genera, para Olafur, una forma muy tradicional y en cierto modo restrictiva de trabajar y de hablar sobre el arte, y por ello el objetivo del *Institut für Raumexperimente* era precisamente juntar en un mismo lugar la producción del arte, la comunicación del arte y la producción de conocimiento (bajo la denominación de *ProCoKnow Parliament* –production, communication, knowledge–). El debate sobre estos tres aspectos produciría así situaciones en las que, como explica, “exhibiting a work might be part of the foundation

“Yo animaba a los participantes a preguntarse a ellos mismos la cuestión más básica: ¿por qué? Puede que no parezca una cuestión que puede ser contestada a través del lenguaje, pero creo que hay una tendencia a ignorar el porqué de la creación artística y de las decisiones individuales que conlleva. Yo veo el porqué como el pegamento entre la obra artística y el mundo. Es lo que da a la obra artística su estatus como máquina de producción de realidad; resalta la agencia del arte en sus varios contextos. La mayoría de escuelas de arte enseñan que la creatividad es escoger entre dos colores o dos materiales, pero no que el ser creativo es ver las consecuencias que tiene la elección de colores o materiales sobre y en el mundo. La gente que se convirtió en el *Institut für Raumexperimente*, estaba unida por un interés común en las consecuencias de sus decisiones artísticas, en cómo la creatividad co-crea el mundo. Trabajamos con los diversos sistemas del arte, con cómo circulan las ideas artísticas y con cuáles son los contextos para hacer arte. Dado que estos contextos están íntimamente conectados con la obra artística, estos se vuelven parte de ella.” (traducción propia).

⁷⁶⁴ Thorne, School. *A Recent History of Self-Organized Art Education*. p. 276.

of the work, and the thought processes that led to the work are also part of the work”⁷⁶⁵, y en las que las obras también son entendidas desde esta perspectiva: “Maybe the artwork itself is a different platform altogether and not just a moment of conventional exchange with a painting or sculpture or with a space or a person.”⁷⁶⁶

Según explican Olafur, Werner y Elligsen en las varias entrevistas sobre el *Institut für Raumexperimente*, el saber cómo generar un proyecto educativo se produjo una vez hecho, es decir, cuando finalizó (era un proyecto temporal, con financiación para cinco años). Igualmente, se fue conformando un archivo digital con toda la documentación y material sobre los talleres, charlas, intervenciones artísticas y demás actividades realizadas durante el instituto y por los participantes, con el objetivo de crear un fondo cuyos recursos pudieran ser utilizados en otros proyectos.

Finalmente, para Olafur y su equipo, todo surge del potencial y de la capacidad del arte de generar realidades y conocimiento, de ahí que una educación sustentada sobre lo artístico, cuyo objetivo sea o no crear obras artísticas, debe estar entramada con el contexto y con la circunstancia desde la que se vive. El arte actúa así como un umbral entre diversos ámbitos, un lugar de enlace entre lugares o ideas diferentes, capaz de establecer conexiones entre ellos precisamente por su relación con la propia realidad, por su capacidad de entramarse con esta.

An artwork’s potential lies not only in the object or the concept; it is located also in the nature of the interaction between object, people, and the world. A fundamental skill to develop is our ability to understand the relationship between idea and action, thing and world; this is true of arts education and of life. Therefore, I see art as a space that marks an important threshold: entering a museum, entering an exhibition, entering an artist book is entering the space between the realm of thought and speech, thinking and doing. Art is a threshold that connects and opens up the space between the freedom of thought and the freedom to express yourself. Stepping into art means connecting to the world, getting closer towards it.⁷⁶⁷

⁷⁶⁵ Eliasson, *Turning Thinking into Doing into Art, Four Lectures in Addis Ababa*. p. 53.

“exponer una obra puede ser parte de los fundamentos de la obra, y el proceso de pensamiento que conduce a la obra también forma parte de la obra”. (traducción propia).

⁷⁶⁶ Ibid.

“Quizá la obra artística es en sí misma una plataforma completamente diferente y no solo un momento de intercambio convencional con una pintura, una escultura o con un espacio o una persona.” (traducción propia).

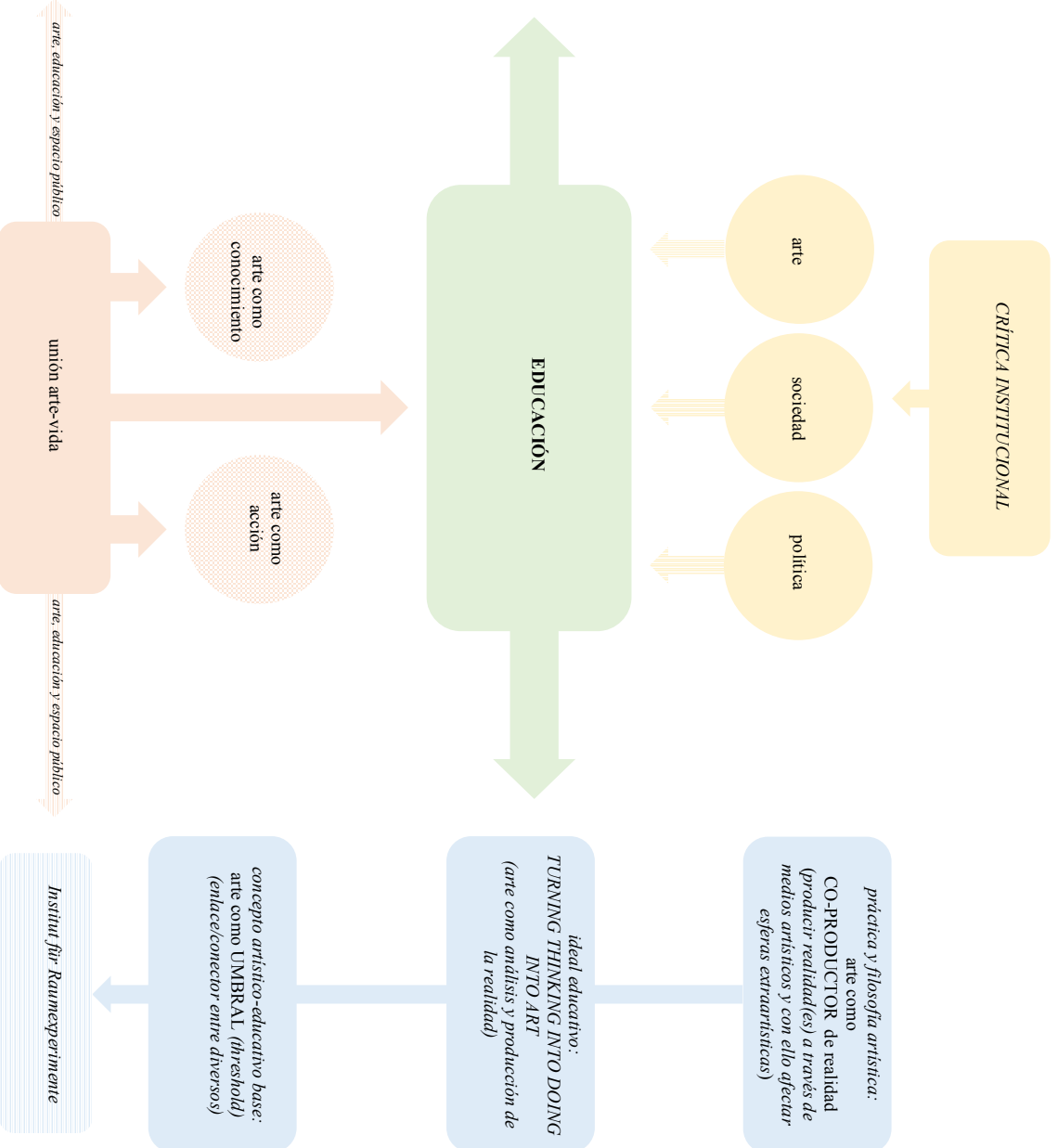
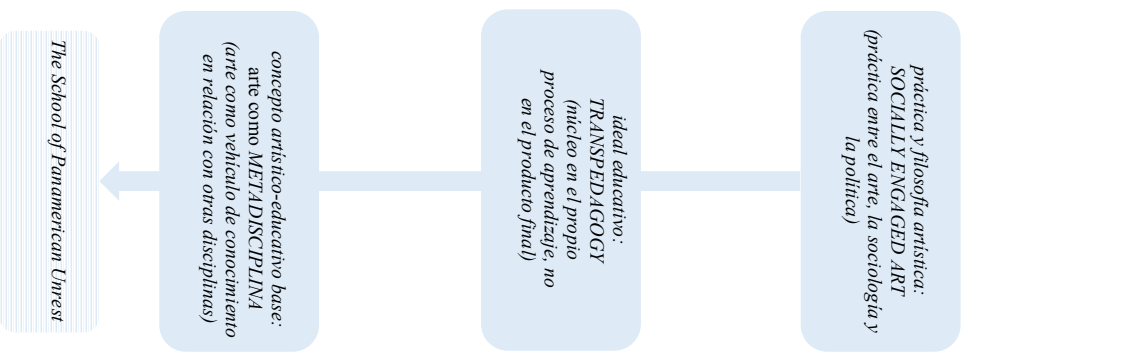
⁷⁶⁷ “About Acting Archives,” (2015). s. p.

“El potencial de una obra de arte reside no solo en el objeto o el concepto; se encuentra también en la naturaleza de la interacción entre el objeto, la gente y el mundo. Una habilidad fundamental a desarrollar es la de entender las relaciones entre idea y acción, entre cosa y mundo; esto es así para la educación artística y para la vida. Por lo tanto, veo el arte como un espacio que señala un importante umbral: entrar en un museo, entrar en una exposición, entrar en un libro de

Como síntesis de este modelo de artista enseñante, se pueden señalar, a pesar de las obvias diferencias (de contexto, de modos de hacer, de posición en el mundo del arte, etc.), una serie de puntos en común que podrían destacar como aspectos propios de una manera de entender, y de entenderse (como artista y como enseñante) en relación al contexto contemporáneo. En primer lugar, destaca lo primero que se ha señalado de ambos, que es la relación con la institución: si bien Helguera mantiene una relación especialmente estrecha al trabajar en una, Olafur también se vincula con diversos tipos de instituciones, ya sean museísticas o educativas. Tal y como se ha mostrado, además, ambos mantienen la línea argumentativa propia de la crítica institucional, pues comparten una visión crítica a la par que conservacionista de los aspectos del sistema que garantizan (o que intentan garantizar) lo democrático y lo público. En este sentido, el museo es entendido por ambos también como un espacio de aprendizaje, como un lugar en el que se da la posibilidad de realizar diversas situaciones que pueden cuestionar la manera de ver y entender el mundo. Por otro lado, la idea de que la educación se puede producir en el museo encaja con la idea de la *deslocalización* de la educación, es decir, de que la educación se puede (y se debe) producir en cualquier lugar, especialmente en el espacio público (lo cual, por otra parte, no quiere decir desmontar el sistema formal; como se ha visto, un desmantelamiento así no forma parte de ninguno de los discursos de estos artistas). La relevancia del espacio público es patente en ambos casos, y se puede observar en cómo este es utilizado como escenario y como objeto de los proyectos artístico-educativos. Igualmente, en ambos casos, se comparte una creencia común en el arte como generador de realidad o realidades y de conocimiento, en gran parte por su cualidad de espacio sin límites, que genera esa capacidad para relacionarse con diversos ámbitos y esferas (Olafur lo entiende como un umbral, y Helguera habla del arte como metadisciplina), y de afectar desde lo artístico lo extraartístico.



artista, es entrar en el espacio entre el territorio de la idea y del discurso, del pensar y del hacer. El arte es el umbral que conecta y abre el espacio entre la libertad de pensamiento y la libertad de expresarse uno mismo. Entrar en el arte significa conectar con el mundo, acercarse a él.” (traducción propia).



6. CONCLUSIONES



6. Conclusiones



A través de los distintos casos de artistas enseñantes se han podido ver diferentes propuestas en relación al arte y la educación y a sus posibles interacciones. Como se ha ido comentando, el contexto ha condicionado en gran medida, si quizá no tanto las ideas específicas de cada artista, sí su manera de implementarlas y los argumentos para construirlas. Así, en el contexto de los años veinte, se establece como proyecto educativo una escuela, la Bauhaus, y más tarde, siguiendo la misma estela, lo hace Black Mountain College. En este contexto, la búsqueda de nuevas formas de enseñar el arte, que fuera antiacadémico, revolucionario y que contribuyera a generar un nuevo modo de ver y de actuar sobre la realidad, se traduce en la creación de una escuela como espacio educativo, artístico y social. Por ello, la Bauhaus significa, tal y como se ha visto, una escuela y una comunidad de artistas. Black Mountain College, en otro contexto e instaurada más de una década después, seguirá, gracias principalmente a Josef Albers, unos principios muy similares: la escuela como espacio artístico y social, y el arte como medio para un aprendizaje global a través de la experiencia. El propio desarrollo de ambas escuelas expone las vicisitudes del contexto histórico, como es claro en el caso del cierre de la Bauhaus, así como en el declive, en los años cincuenta, de Black Mountain College. En este último caso, además de los problemas económicos y de las disputas internas, los nuevos modos de pensar hacia el arte como respuesta a la sociedad y los nuevos caminos de rebeldía juvenil, junto con un contexto y una sociedad cuyo conservadurismo se torna más agresivo con el desarrollo de la Guerra Fría, ponen de manifiesto lo que serán las bases de la contracultura de las dos décadas siguientes.

En ese otro contexto, el de la contracultura de los años sesenta y setenta, las propuestas hacia la educación artística más experimental, proviene de artistas cuya intención es precisamente revolver y especular sobre los significados últimos de los conceptos asociados a esta. El propio concepto de qué es un artista se convierte en un punto fundamental sobre el que estos artistas desarrollan sus teorías sobre el arte y sobre la

educación. En el caso de Beuys, esto es especialmente significativo: cuestionando qué es un artista y ampliando el concepto de obra artística a cualquier situación cotidiana, establece el arte como condición propiamente humana y la educación como proceso para alcanzarla. Dentro de su teoría del arte ampliado y su visión holística del mundo, arte y educación forman un ente integral, retroalimentándose y creando un todo que actúa, gracias a su capacidad de elevar el espíritu humano, sobre el mundo. Desde la perspectiva de Beuys y de muchos de sus contemporáneos, esta acción debía inscribirse en el contexto político de la época, realizándola a través de actividades de índole revolucionaria, entendidas, desde su punto de vista, como único modo de alcanzar lo democrático. Frente al carácter escolar de las propuestas de las décadas anteriores, Beuys sugiere un tipo de proyecto que, si bien denomina bajo los mismos términos (escuela, universidad), tiene un planteamiento muy diferente: la idea de la educación es mucho más abstracta y se enmarca dentro de una teoría integral de arte+educación+política. En relación a esto, el espacio físico para la enseñanza, clave en los proyectos escolares de la Bauhaus o Black Mountain College, en donde actuaba como una suerte de burbuja espacial dentro de la realidad, se desmaterializa, pasando a convertirse en algo móvil y temporal. De esta forma, y como pone de manifiesto el proyecto de la *Free International University*, la educación (igual que el arte) se desvincula de todo aquello por lo que estaba definida tradicionalmente, incluyendo los modos, los discursos y los espacios. Mientras que en la Bauhaus y Black Mountain College se había peleado contra los postulados académicos creando nuevas escuelas, Beuys, al luchar contra la academia y contra la educación tradicional, busca diluir también las propias limitaciones espaciales de la misma, puesto que estos acotarían, inevitablemente, la libertad que busca tanto para el arte como para la educación.

El carácter antisistema de muchas de estas propuestas, enmarcadas en un contexto proclive a ello, contrasta con las que se harán, a partir de los años noventa y dos mil, dentro de la (segunda) crítica institucional. Siguiendo la trayectoria de aquellos artistas que defienden la crítica de las instituciones desde dentro, como único modo de generar cambios en el mundo artístico y como forma de plantear que no existe un *exterior* del mismo, el planteamiento en torno a qué es el sistema y a cómo se deben generar los cambios artísticos, sociales y educativos difieren de aquellos de la contracultura, con la que, sin embargo, mantienen igualmente un vínculo al recoger la herencia de muchas de sus propuestas, sosteniendo así una relación ambigua. Los ideales educativos y los proyectos de artistas como Pablo Helguera y Olafur Eliasson se enmarcarían bajo esta

tendencia, en la que el sistema es entendido desde la crítica no destructiva. Es decir, el objetivo sería no destruir el sistema para construir otro acorde a la ideología de estos artistas, sino modificarlo, desde dentro, a través de distintas propuestas artístico-educativas. Estas, en tanto que pertenecientes al mundo del arte, mantendrían una relación con las instituciones, las cuales, por otra parte, estarían abiertas a amparar dicho tipo de proyectos, ofreciendo la posibilidad a estos artistas de actuar (estas) como canal de comunicación para alcanzar al público. La relación con lo institucional no es, por otra parte, estricta, ni uniforme, sino que estos artistas proponen proyectos que habitan espacios diversos, siendo el espacio público aquel hacia el que más interés van a mostrar. Desde distintas perspectivas y proyectos, Helguera y Olafur van a plantear nuevos modos de relacionarse con el espacio público a través de la educación artística, o, mejor dicho, la educación artística, entendida en modo amplio, como forma de habitar el espacio público. Si *The school of Panamerican Unrest* supone un proyecto artístico y educativo itinerante, y el *Institut für Raumexperiment* un proyecto educativo escolar, ambos buscan indagar sobre la relación entre el artista, la educación y el espacio. Así, de nuevo, la educación artística no tendría la necesidad de un espacio concreto y quedaría desvinculada de la idea de escuela como espacio específico para la educación: igual que las nuevas prácticas artísticas han ampliado el arte hacia lo ilimitado, la educación artística podrá (y deberá) hacerse sin acotarse a los espacios tradicionales.

Las distintas relaciones con el espacio ponen de manifiesto los distintos contextos artísticos e históricos en los que se desarrollan las propuestas de los casos analizados. Por otra parte, los vínculos que se establecen entre ellos igualmente muestran que una trayectoria común subyace bajo estas formas de entender la educación artística. Dos puntos clave determinarían dicha base. El primero sería la filosofía sobre la educación estética, asentada por Schiller y definida en unos términos que, si bien irán evolucionando acorde a los tiempos, mantiene las premisas básicas que este filósofo estableció: esto es, que la educación en lo sensible, entendida como una educación en lo estético y en lo ético, y no solo en los preceptos de la razón (aunque nunca renunciando a esto), es la única forma de elevar el espíritu humano y de que este alcance la libertad; una libertad que, a su vez, contribuiría a generar un estado más libre y justo (recuérdese que la teoría de Schiller es, en última instancia, una teoría política). Sobre estos principios, y sobre aquellos que defendieron y popularizaron figuras como Rousseau, y a partir de él, Pestalozzi, Fröbel y la educación progresista en Alemania y en Estados Unidos, se asienta

la idea de que la educación debe actuar sobre el ser humano en su totalidad, desarrollando todos sus aspectos, incluido el sensible y no solo el racional. De estas teorías se extraen dos ideas, que se mantendrán hasta la actualidad. La primera, sería que esta educación contribuye a generar individuos más integrados en su mundo, y, por lo tanto, más conscientes de este, lo que se traduce en que sus acciones serán más responsables, en el sentido de que serán capaces de responder a la época. Por ejemplo, esto se observa claramente en Black Mountain College y en su idea de la educación para la democracia (de Rice), pero también en las propuestas políticas de Beuys, y de Helguera y de Olafur que buscan una respuesta hacia el mundo a partir de la educación artística.

La otra idea, y como consecuencia de esta anterior, sería que la realidad es cambiante, es decir, que en esta se pueden generar cambios cuyo origen esté, precisamente, en lo artístico. Así, igual que el arte, a través de la educación estética y artística, puede conducir al espíritu humano hacia un nuevo modo de ver y de estar en el mundo, ese mismo espíritu humano puede, gracias a esa consciencia, generar cambios sobre la realidad a través, precisamente, del arte.

Es por esta filosofía por lo que muchas de estas propuestas se han enmarcado o etiquetado bajo el término de utopías. Si se toma la palabra por su significado original, serían entonces aquellos no-lugares en los que se generan unos modos de vida ideales y ajenos al mundo. Serían así una especie de burbujas dentro de la sociedad, como lo fueron, en cierto modo, la Bauhaus y Black Mountain College. La relación, mayor o menor, que establecieran con la realidad, sería sin embargo, inevitablemente condicionada por las circunstancias políticas en las que se inscribirían. Es decir, que podrían ser burbujas pero que finalmente se verían afectadas por las circunstancias “reales” o externas a ellas, algo que se puede ver claramente en ambas escuelas. Quizá por ello, las búsquedas por generar nuevas realidades, se hacen después sin un espacio determinado, sino dentro de la propia realidad, y entrelazada con esta. Así, y solo así, se lograría afectar esa realidad, o, como dice Olafur, *negociar* con ella, estando dentro de la misma, y actuando dentro de su propio terreno, en vez de aislándose de este.

Esta relación con la realidad está vinculada, asimismo, con la relación entre el arte y la vida que plantean todos los artistas analizados. Esto, que como se ha visto, surge en el XIX, supone en realidad la base sobre la que se asienta una gran parte del pensamiento de las vanguardias, puesto que es a través de este como se idea una nueva manera de entender el arte y su papel en el mundo. A través de las distintas propuestas, se entiende

el arte como una parte intrínseca a la realidad y a la vida cotidiana, no como un algo apartado de esta. Así, desde la perspectiva de la educación, esa relación entre el arte y la vida formula nuevos modos de conocimiento del mundo: una educación artística integrada en la realidad y en la vida (tal y como lo está el arte), busca así, a través de esa misma integración, nuevos modos de conocimiento de esa realidad en la que está inscrita y a la que puede afectar. Albers plantea este pensamiento del arte como conocimiento, por ejemplo, al postular que el arte permite, a través del análisis de lo perceptivo, indagar sobre cómo conocemos y construimos el mundo desde de lo visual, y a través de la experimentación sobre los materiales, sobre cómo lo hacemos desde de lo matérico. Beuys lo hace, sin embargo, a partir de concepciones más abstractas, que parten de su modo de entendimiento integral del mundo, y de la libertad que el arte genera en el individuo como fundamento para el alcanzar nuevos conocimientos. Por su parte, tanto Olafur como Helguera, comprenden el arte como parte y como conformador de la realidad, y como *metadisciplina* (Helguera) o como umbral (Olafur), que permite acceder a diversas áreas a través de los propios medios del arte.

Finalmente, en todos estos casos, se puede observar que la figura de artista enseñante encaja con el modelo planteado anteriormente, basado sobre la concepción de Daichendt, de la filosofía y la práctica del arte como fundamento de la educación, pero ampliado hacia la lectura inversa de este concepto para incluir, junto a esto, también la idea de la filosofía de la educación (artística) como fundamento de la filosofía y la práctica del arte. De esta forma, se encuentra, en estos artistas, una concepción del arte como educación y de la educación como arte profundamente entrelazadas, cuya trama se ha intentado explicar a través del análisis de los discursos de los propios artistas.

Así, se podría decir que, si desde el comienzo de la configuración de la figura del artista se plantea que nuevos modos de ser artistas implicaban nuevos modos de educación artística (desde el Renacimiento y la Academia, hasta la crisis de esta a partir del XIX), esta cuestión continúa manteniéndose: las nuevas prácticas artísticas y los nuevos significados que implican el hecho de *ser* artista, indican que es necesario nuevas maneras de educación artística, una búsqueda ante la que los distintos artistas, marcados por sus respectivos contextos, proponen sus perspectivas.

Estas incluyen, de este modo, una visión específica sobre el propio rol del artista y del artista como enseñante. Tal y como se ha ido viendo a lo largo de los casos, todos rechazan el modelo de artista moderno construido en el XIX sobre los preceptos del genio: de una

manera u otra, proponen nuevos modos de ser artistas y rebaten los estereotipos y los clichés del genio que tanto peso tienen en el imaginario colectivo. Resulta curioso que, siendo el argumento del genio uno de los más utilizados como medio de lucha contra la Academia en el XIX, en el siglo XX y XXI ambos razonamientos formen parte de un mismo ente contra el que se posicionan estos artistas enseñantes; es decir, luchan tanto contra lo académico como contra el modelo del artista genio. En realidad, la construcción social que proyectan esos razonamientos (el del artista académico y el del artista genial), no son vistos tanto como entes opuestos entre sí, sino como modos caducos de enfrentarse a la realidad a través del arte, perteneciente a contextos antiguos. Si bien, como se ha visto, esta imagen pervive a través de numerosos medios, tanto académicos como populares, es rechazada en favor de nuevos roles, en este caso relacionados con la enseñanza, en el que el papel del artista es interpretado a través de nuevas concepciones que lo insertan en profundidad en su propio contexto.

Sin embargo, y a partir precisamente de esta cuestión, surgen algunas paradojas. La primera de ellas es la de la autoridad del artista. Si bien todos estos casos rechazan ese lugar o posición que supone para el artista la construcción moderna de este como genio, que implica una superioridad espiritual y cultural, y por lo tanto una autoridad que entraría en conflicto con los valores defendidos a través de sus teorías de la educación artística, es desde esa misma posición desde la que realizan su discurso. Es decir, es desde esa autoridad como artistas desde la que pueden realizar este tipo de discursos, puesto que si no la realizaran desde esta, dicho discurso no tendría aceptación social al no estar validado culturalmente por los parámetros vigentes. Quizá el caso en el que se percibe más claramente esta paradoja es en Beuys, tal y como se ha visto y como pone de manifiesto Kristina Lee Podesva⁷⁶⁸, puesto que encarna esa contradicción de rechazo del artista genio a la vez que se posiciona como esa suerte de chamán, que, al menos desde el público, es interpretado en relación a la genialidad. Pero en los otros casos, si bien no tan palpable, subyace la misma cuestión, que permanece no resuelta, y probablemente sea irresoluble. En el caso de Albers, esta, por ejemplo, se manifiesta a través de los modos de crítica hacia los trabajos de los estudiantes, en un momento, además, en el que el debate sobre la autoridad no se había desarrollado como lo hizo a partir de los sesenta. Sobre estas cuestiones de la autoridad del artista, como se ha visto, reflexionan Helguera y Olafur:

⁷⁶⁸ Podesva, "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art."

cómo trabajar como artista sin representar la autoridad que otorga ese rol de artista. Quizá la actual irresolución sea la clave para entender parte del proceso y de los mecanismos por los cuales estos artistas buscan redefinir el rol del artista.

Por otro lado, en relación a esto, surge otra de las cuestiones que acechan a esta figura del artista enseñante y contra la que, a través de distintos argumentos, tratan de luchar estos mismos, que es la de la excesiva personalización. Es decir, que sus ideas en torno a la educación artística entren en el mismo circuito que las obras de arte en sí, y que su valor quede determinado por la (mencionada) autoridad del artista, y no por su valor social o educativo, perdiendo así su objetivo inicial. Esto se podría aplicar a cualquiera de los trabajos que estos artistas presentan, que son en muchas ocasiones vistos más como una *obra* de un artista que como un discurso integrador y amplio. En realidad, esta situación es comprensible teniendo en cuenta que tanto el artista como el enseñante son tradicionalmente figuras muy personalistas, es decir, que se sustentan sobre un individuo transmisor de un mensaje o una información, que va desde este (arriba) hacia el público (abajo) —y nunca al revés—. Esto queda además muy acentuado, en el caso del artista, a partir de la posición de sacerdocio laico que, siguiendo el modelo que Bénichou asigna al poeta a partir de la segunda mitad del XIX, se atribuye al artista. Por su parte, la figura del profesor, del maestro o del enseñante, aunque se haya tratado de reinterpretar desde posturas que buscan eliminar o matizar lo autoritario de este rol (como las de Rousseau o Pestalozzi, que buscan destacar la propia personalidad del alumno), no es sencillo apartar ese personalismo. Así, en la figura del artista enseñante, quedan unidos dos roles cuyo origen remite a posiciones muy personalistas, pero que, sin embargo, es precisamente este rasgo el que buscan eliminar a través de sus propias teorías del arte y de la educación.

En su ensayo *El universalismo débil*, Boris Groys explica que, teniendo en cuenta el desarrollo del arte a partir de la vanguardia, “la reemergencia del discurso sobre el arte como una forma de conocimiento [es] un discurso que se vuelve inevitable cuando se enseña arte”⁷⁶⁹, algo que se ha visto, a lo largo del análisis de los distintos artistas presentados (sobre todo en los actuales). Este autor continúa diciendo que, sin embargo, esta fue una práctica común antes de la vanguardia, siendo el arte tradicional y el mimético formas de conocimiento del mundo no reveladas al espectador. Estas formas

⁷⁶⁹ Boris Groys, "El universalismo débil," en *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea* (Buenos Aires: Caja Negra, 2018). p. 104.

fueron desterradas por la vanguardia artística a través de la *desprofesionalización del artista*, esto es, el rechazo precisamente a la forma específica de conocimiento que planteaban estas prácticas artísticas así como al “criterio tradicional de maestría”. Como explica, en realidad, esta *desprofesionalización del artista* fue, en realidad, “una operación altamente profesional”, entendida como una “práctica artística que transforma la práctica estética en general, en lugar de simplemente volver a un artista individual a su estado original de no-profesionalidad”. El rechazo a la educación académica tradicional, centrada en la transmisión de saberes o habilidades técnicas, es obvia, pero la respuesta a cuál debería ser entonces la educación para la época de la (aparente) desprofesionalización del artista queda en principio irresuelta: Groys habla de la lógica del entendimiento del arte como forma de conocimiento, pero no da los motivos sobre los que se sostiene, cómo se entiende ese tipo de conocimiento, ni el porqué de esto para la época actual, ni, en última instancia, cuáles serían, entonces, los medios para transmitirlo. Con este trabajo, se ha intentado, en la medida de lo posible, indagar en torno a estas últimas cuestiones, a partir del análisis general de la construcción del artista y, tras esto, de la deconstrucción de este a través de las obras, discursos y propuestas de los artistas enseñantes, quienes, en su búsqueda por reconfigurar dicha figura y en su investigación en torno al papel del arte y de la transmisión del mismo proponen una serie de ideas educativas, que son, como se ha visto, arte y educación.

Conclusions [In English]

Through the different cases of the artist-teachers, we have seen diverse proposals related to art and education and their possible interactions. Although the context may not have conditioned the specific ideas of each artist, it did impact in large part, as we have seen, how they were implemented and the arguments used to construct them. Thus, in the context of the twenties, surged the Bauhaus, an experimental school as educational project, and in the next decade, following the same path, the Black Mountain College. In this context, the search for new ways of teaching art that was anti-academic, revolutionary and contributing to produce new ways of seeing and acting on the reality is carried out with the school as an educational, artistic and social space. Therefore, the Bauhaus implies, as we have seen, both a school and an artistic community. Black Mountain College, in another context founded more than a decade later, would follow similar principles thanks mainly to Josef Albers: the school as an artistic and social space and the art as the means for a global experiential learning. The development of both schools reveal the historical contexts, as is clear in the closing of the Bauhaus as well as in the decline of Black Mountain College in the fifties. In this last case, in addition to the economic problems and the internal disputes, new ways of thinking about art as the answer to society and new forms of youth rebellion, embedded in an increasingly conservative societal context, hint at what would be the base of the counterculture in the next two decades. In this other context of the sixties and seventies counterculture, the experimental approaches to art education come from artists whose intention is to revolve around and to speculate about the concepts related to this. The very concept of what is an artist becomes a fundamental issue around which the artists construct their theories about art and education. In the case of Beuys, this is especially meaningful: by questioning what is an artist and broadening the concept of artwork to include any daily situation, he established art as a deeply human condition and education as the process to reach it. Within his expanded art theory and his holistic vision of the world, art and education created an integral entity, feeding each other and making a whole that, according to him, could act over the world thanks to its capacity for elevating the human spirit. From Beuys's perspective, and from many of his contemporaries', this action should be embedded within the present political context and realized through revolutionary proposals, which Beuys viewed as the only way to reach democracy. In contrast to the

scholarly character of the proposals from previous decades, Beuys suggested a project which he designated under the same terms (school, university), although with a very different plan: the idea of education was much more abstract and was framed by his comprehensive theory of art+education+politics. In relation to that, the physical teaching space, which was a key issue in the educational projects of Bauhaus and Black Mountain College and which became a sort of spatial bubble within society, was now dematerialized and became something fluid and temporary. Therefore, and as was shown by the Free International University project, education (as well as art) is disassociated from everything that traditionally defined it, including methods, discourses and spaces. While in the Bauhaus and Black Mountain College the battle against academic postulates was fought by creating new schools, Beuys's struggle against academy and traditional education seeks to dissolve their very spatial limitations, since they would restrict, inevitably, the necessary freedom that he sought for art as well as for education.

The anti-establishment character of these proposals, framed by a political context prone to it, contrasts with those that would be made in the nineties and the two-thousands within the (second) institutional critique. Following the trajectory of those artists that defended the critique of the institutions from the inside as the only way to generate changes within the art world and as a way to show that there is no *outside* of it, the definition of the system and the approach to generating artistic, social and educational changes, differ from those of the counterculture. In spite of the differences, the former also maintain a bond with the latter by benefiting from the legacy of many of its proposals, having in the end an ambiguous relation. The educational ideals and the projects of artists such as Pablo Helguera and Olafur Eliasson are part of this trend, in which the system is understood through non-destructive critique. That is, the aim would not be to destroy the system for building up a new one according to the artist's ideology, but rather to modify it from the inside through diverse artistic-educational proposals. These proposals, while belonging to art world, would maintain a relation with the institutions, who, on the other hand, would be open to support this kind of project, behaving as a communication channel to reach the public. Additionally, the relation with the institutional is not strict nor uniform, but rather the artists propose projects that inhabit diverse spaces, with public space being their focus. Having different perspective and projects, Helguera and Olafur propose new ways relating with public space through art education, or better said, they understand art education widely and as a way to inhabit public space. If *The School of Panamerican Unrest* is an itinerant artistic and educational project and the *Institut für Raumexperimente*

is a school project, both seek to look into the relation between artist, education and space. In this way, art education would not have the need for a specific and concrete space and the school would cease to serve as the only space for learning. Just as new artistic practices have extended art to the unlimited, art education can (and must) be done without being limited by traditional spaces.

The diverse relations with space are testament to the different historic and artistic contexts in which the proposals of the analyzed cases are developed. On the other hand, the links established between them show that a common trajectory underlies these ways of understanding art education. Two key points outline that common basis. The first one is the philosophy of aesthetic education, based on Schiller. Even if this is changing throughout history, that philosophy will be still defined by his terms: that is, that education based on that which can be sensed, understood as an education of esthetics and ethics, and not only on the precepts of reason (although never refusing them), is the only way to elevate the human spirit and for man to reach freedom. A freedom that in turn contributes to create a freer and fairer state (we have to remember that Schiller's is ultimately a political theory). It is on these principles and on those defended and popularized by Rousseau, and after him by Pestalozzi, Fröbel and by progressive education in Germany and USA, that the idea that education should act on the human being as a whole, developing all of his aspects, including the sensitive and not only the rational, stands. From these theories we can deduce two ideas that will remain until today. The first one is that this education can contribute to generate individuals that are more integrated into their world, and are thus more conscious of it. This would translate into more responsible actions since these individuals would be more capable to respond to their time. For example, this is clearly observable in the case of Black Mountain College and its idea of education for democracy (from Rice), but also in the political proposals of Beuys, Helguera and Olafur, that seek a response to the world through art education. The other idea, that arises from that previous one, is that reality is changeable, that is, that changes can be done on it and that those changes can have an artistic origin. So just as art can guide the human spirit to a new way of seeing and being in the world through aesthetic and art education, this human spirit can, thanks to this conscience, make changes in the reality precisely through art.

Because of this philosophy, many of these proposals have been often labeled as utopian. If we take the original meaning of the word, then utopia would be those non-places where

new and ideal ways of living outside of the usual world are put into practice. In effect, these would be bubbles of sorts within society, as Bauhaus and Black Mountain were in their own ways. The relation that they established with society would be nevertheless conditioned by the political circumstances in where they were produced. That is, they could be bubbles, but finally they would be affected by the “real” or external circumstances, something that can be clearly seen in both schools. Perhaps because of this, subsequent searches for new realities were done not bounded to a specific space but within the very reality itself and interwoven with it. Only like this would it be possible to affect this reality, or, as Olafur says, *negotiate* with it, from within it and acting from its domain, instead of being isolated from it.

Likewise, this relation with reality is linked to the relation between art and life as contemplated by all of the analyzed artists. It, as we have seen, appeared in the 19th century and formed the base on which a great part of the avant-garde thinking settled because it was a new way of understanding art and its role in the world. Through the different proposals, art is understood as an intrinsic part of reality and daily life, not as something separate from it. In this way, from the educational perspective, this relation between art and life formulates new ways of knowing the world: an art education integrated in reality and in life (just as art is) looks, precisely through this integration, for new ways of knowing this reality in which it exists and which it can affect. Albers approached this thinking of art as knowledge by postulating that art allows research, through the analysis of the perceptive, into how we know and construct the world from the visual, and through experimentation with materials, into how we do so physically. Beuys, for his part, approaches it from more abstract conceptions, that come from his holistic way of understanding the world and from the idea that the freedom of the individual made possible by art is the foundation for reaching new knowledge. Finally, both Olafur and Helguera understand art as a member of and as a maker of reality, and as *metadiscipline* (Helguera) or as threshold (Olafur), that allows access to diverse domains through the very means of art.

Finally, in all these cases, it can be seen that the characterization of the artist as teacher fits in the previously suggested model, based on Daichendt’s ideas, of philosophy and art practice as the foundation for education, but widened after an inverse reading to include, in addition, the idea of philosophy of (art) education as the foundation for art philosophy and practice. This way, we find in these artists a conception where art as education and

education as art are profoundly interwoven, and whose weft we have tried to explain through the discourses of these same artists.

So we could say that, while from the beginning of the characterization of the artist it was believed that new forms of being an artist implied new forms of art education (from the Renaissance and the Academy to its crisis in the 19th century), this belief is still held: new artistic practices and the implications of *being* an artist indicate that new forms of art education are needed, a question that the different artists, marked by their own contexts, respond from their own perspectives. These perspectives include a vision of the role of the artist and the artist teacher. As we have seen throughout the cases, all of them reject the 19th century model of the modern artist built on the precepts of the genius: in one way or another, they propose new ways of being an artist and refute the stereotypes and clichés of the genius that have had so much weight on the collective imaginarium.

It is curious that both the reasoning of the Academy and the reasoning of the genius of the 19th century should form part of the same bloc to which these artist-teachers (in 20th and 21st centuries) are opposed when the argument of the genius was one of the most used in the struggle against the Academy. That is, they fight against the academic as well as against the model of the artist-genius. Actually, the social constructions that these models project (the academic artist and the artist-genius) are not seen by the artist-teachers as opposing concepts but rather as outdated ways of engaging reality through art, belonging to contexts past. Even though, as we have seen, this image remains in many ways, both academic and popular, it is rejected in favor of new roles, in this case related to education, in which the part of the artist is played with new conceptions and ideas that insert him deeply in his own context.

However, and precisely because of this reason, some paradoxes appear. The first is the authority of the artist. While all of the artists analyzed reject that place or that position that modern construction of the artist as genius assumes for him because the implied spiritual and cultural superiority would conflict with the values defended by those artists through their theories of art education, they nevertheless, realize their discourses precisely from that position. That is, they can perform these kinds of discourses from their authority *as artists* and their discourses have cultural validity because of that position. If they didn't realize their discourses from that position these wouldn't enjoy social acceptance since they wouldn't be validated culturally given current parameters. Perhaps the case in which

this paradox is most clearly observed is in Beuys, as we have seen and as Kristina Lee Podesva exposes⁷⁷⁰, because he embodies this contradiction of the rejecting of the artist genius while at the same time positioning himself as a shaman of sorts, who, at least from the public's perspective, plays a role related to geniality. However, the same question lingers in the other cases, although perhaps not as clearly, remaining unresolved and being probably unresolvable. In the case of Albers, this question is revealed in the way he critiqued his students' works, at a time when the debate around authority was not yet as developed as it became after the sixties. As we have seen, Helguera and Olafur contemplate these questions of the artist's authority: how can one work as an artist without representing the authority given to this role? Perhaps the current irresolution is the key to understand part of the process and of the mechanisms by which these artists seek to redefine the role of the artist.

On the other hand, and related to that, arises another one of the questions that haunt this model of the artist-teacher and against which they battle through different arguments, namely, the question of excessive personalization. That is that his ideas or plans regarding art education might enter the same circuit as his artworks, and that their value might be determined by the (mentioned) authority of the artist and not by their social or educational value, losing in this way their original aim. This could be applied to any of the works presented by these artists, that in many occasions are seen more as an artwork of the artist (as a piece) than as an encompassing and broad discourse. In reality, this is understandable considering that both the artist and the teacher have been traditionally very personalist figures, that rest on the idea of an individual transmitting information that goes from him (top) to the public (down) –and never in reverse–. Moreover, in the case of the artist, this is accentuated given the role of *secular priest* that he is attributed, following the model that Paul Bénichou assigns to the poet after the second half of the 19th century. The figure of the teacher, although it has been reinterpreted from different positions that seek to eliminate or at least to nuance the authoritarian of this role (as did Rousseau or Pestalozzi, who sought to highlight the student's personality), is not easy to rid of this personalism. Thus, in the figure of the artist-teacher meet two roles whose origins hail from very personalist positions, but who nevertheless try to eliminate precisely this feature through their own theories of art and education.

⁷⁷⁰ Podesva, "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art."

In his essay *The Weak Universalism*, Boris Groys explains that, considering the development of art since the avant-garde, “the reemergence of the discourse on art as a form of knowledge [is] a discourse that becomes unavoidable when art comes to be taught”, a question that is seen throughout the analysis of the artists presented (especially in the contemporary ones). This author explains, however, that this was a common practice before the avant-garde, since given that traditional and mimetic art were understood as forms of knowledge of the world not revealed to the spectator. These forms were banished by the artistic avant-garde through the *de-professionalization of the artist*, that is, the rejection of the specific form of knowledge that those old artistic practices suppose, as well as of the “traditional criterion of mastery.”

As he explains, actually, this de-professionalization of art was “in itself a highly professional operation”, understood as “an artistic operation that transforms art practice in general, rather than merely causing an individual artist to revert back to an original state of non-professionality”. The rejection of traditional academic education, focused on the transmission of knowing and technical abilities, is obvious, but the answer, then, to what education should be like in times of the de-professionalization of the artist remains unsolved: Groys talks about the logic of understanding art as a form of knowledge, but he does not give the reasons on which this rests, how this knowledge is understood, nor the motivations for it nowadays, nor ultimately which would be then the means to transmit it. With this work we have tried, to the extent possible, to explore these last questions, through a general analysis of the construction of the artist and, after that, his deconstruction by the artist-teachers, who, in their search for the reconfiguration of this figure and in their research around the role of the art and the transmission of it, propose a series of educational proposals that are, as we have seen, both art and education.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



7. Referencias bibliográficas



- Adamic, Louis. "Education on a Mountain. The Story of Black Mountain College." *Harper's Magazine* (1936, April).
- Aguirre, Joaquín M^a. "Héroe y sociedad. El tema del individuo superior en la literatura decimonónica." *Espéculo. Revista de Estudios Literarios* 3 (1996).
- Aizpún, Teresa. "La revolución somos nosotros. Joseph Beuys como maestro." *Doce notas preliminares: revista de música y arte* 7 (2001): 22-28.
- Albers, Josef. *La interacción del color*. Madrid: Alianza, 1985.
- . "On Education and Art Education." (November 28, 1939). Paper presented at Black Mountain College. The Josef & Anni Albers Foundation. <https://albersfoundation.org/teaching/josef-albers/lectures/#tab4>
- Alvarado Dávila, Víctor. "De la presociología a la sociología del arte." *Revista Estudios* 25 (2012).
- Álvarez Junco, J. Manuel. "Forma y transgresión: el discurso del arte." *Arte, Individuo y Sociedad* 28, no. 1 (2015): 91-104.
- Álvarez Sánchez, Jaime. "Bohemia, literatura e historia." *Cuadernos de Historia Contemporánea* 25 (2003): 255-74.
- Ames-Lewis, Francis, and Paul Joannides, eds. *Reactions to the Master: Michelangelo's Effect on Art and Artists in the Sixteenth Century* New York: Routledge, 2017.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Antal, Frederick. *Clasicismo y Romanticismo*. Madrid: Alberto Corazón 1978.
- Antliff, Allan. *Joseph Beuys*. London / New York: Phaidon, 2014.
- Arañó Gisbert, Juan C. "La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural." *Arte, Individuo y Sociedad* 2 (1989): 9-30.

- Aresti, Nerea, y Darina Martykánová. "Masculinidades, nación y civilización en la España contemporánea: introducción." *Cuadernos de Historia Contemporánea* 39 (2017): 11-17.
- Arnaldo, Javier, ed. *Fragmentos para una teoría romántica del arte*. Madrid: Tecnos, 1987.
- Arrighi, Cletto. *La Scapigliatura e il 6 Febbraio*. Milano: Mursia, 1988.
- Aznar Soler, Manuel. "Bohemia y burguesía en la literatura finisecular." En *Historia y crítica de la literatura española. Vol 6. Tomo I. Modernismo y 98*, editado por José Carlos Mainer Francisco Rico, 75-82. Madrid: Crítica, 1979.
- Azúa, Félix de. *Autobiografía sin vida*. Barcelona: Literatura Random House, 2010.
- . *El Dandy*. Podcast audio. Ciclo de conferencias: El librepensador, el dandy, el bohemio y el esteta. Fundación Juan March, Madrid. 22/01/2009.
- Balzac, Honoré de. *Tratado de la vida elegante*. Madrid: Impedimenta, 2018.
- Bätschmann, Oskar. *The artist in the modern world. A conflict between Market and Self-Expression*. New Haven: Yale University Press, 1997.
- Battersby, Christine. *Gender and Genius: Towards a Feminist Aesthetics*. Vol. 49: Indiana University Press, 1989.
- Baudelaire, Charles. *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia, 2007.
- . *Salones y otros escritos sobre arte*. Madrid: La Balsa de la Medusa, 1999.
- Bayer, Herbert, Walter Gropius, and Ise Gropius. "Bauhaus, 1919-1928." edited by New York The Museum of Modern Art. New York, 1938.
- Becker, Howard Saul. *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.
- Beckmann, Lukas. "The Causes Lie in the Future." In *Joseph Beuys. Mapping the Legacy*, edited by Gene Ray. New York D.A.P. / The John and Mable Ringling Museum of Art, 2001.
- Beggs, Michael. "A lezione dal maestro. Un'introduzione pratica ai metodi di insegnamento di Josef Albers." In *Josef Albers. Arte Come Esperienza: I Metodi Di Insegnamento Di Un Maestro Del Bauhaus* edited by Samuele Boncompagni. Milano: Silvana Editoriale, 2013.
- . "Photographs of Matières." In *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*. New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015.

- Bellard, Lauren. "The Design-Build Program at Lake Eden." In *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, edited by Helen Molesworth and Ruth Erickson. New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015.
- Bénichou, Paul. *La coronación del escritor 1750-1830. Ensayo sobre el advenimiento de un poder espiritual laico en la Francia moderna*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- . *El tiempo de los profetas: doctrinas de la época romántica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- . *La escuela del desencanto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- . *Los magos románticos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Benjamin, Walter. "El autor como productor (1934)." En *Iluminaciones*. Madrid: Taurus, 2018.
- . "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica (1939)." En *Iluminaciones*. Madrid: Taurus, 2018.
- . "París, capital del siglo XIX (1935)." En *Iluminaciones*. Madrid: Taurus, 2018.
- . "Sobre algunos temas de Baudelaire (1939)." En *Iluminaciones*. Madrid: Taurus, 2018.
- Berlin, Isaiah. *Las raíces del Romanticismo*. Madrid: Taurus, 2000.
- Bernárdez Sanchís, Carmen. *Joseph Beuys*. Madrid: Nerea, 2003.
- Beuys, Joseph. *Ensayos y entrevistas*. Editado por Bernd Klüsser. Madrid: Síntesis, 2006.
- Blanning, Tim. *El triunfo de la música. Los compositores, los intérpretes y el público desde 1700 hasta la actualidad*. Barcelona: Acantilado, 2017.
- . *The Romantic Revolution*. Kindle Edition. New York: Phoenix, 2012.
- Blom, Philipp. *Años de vértigo. Cultura y cambio en Occidente, 1900-1914*. Barcelona: Anagrama, 2010.
- . *La fractura. Vida y cultura en Occidente, 1918-1938*. Barcelona: Anagrama, 2016.
- Bodas Fernández, Lucía. "Actualidad de Friedrich Schiller." Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2013. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660323>
- Bodenmann-Ritter, Clara. *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*. Madrid: La Balsa de la Medusa, 2005.
- Boime, Albert. *The Academy and French Painting in the Nineteenth Century*. London: Phaidon, 1971.

- . *Historia social del arte moderno. Vol. 1. El arte en la época de la Revolución 1750-1800*. Madrid: Alianza, 1994.
- . *Historia social del arte moderno. Vol. 2. El arte en la época del Bonapartismo 1800-1815*. Madrid: Alianza, 1996.
- Bouillon, Jean-Paul. "Sociétés d'artistes et institutions officielles dans la seconde moitié du XIXe siècle." *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986): 89-113.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- . *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- . "The Link between Literary and Artistic Struggles." In *Artistic Relations: Literature and the Visual Arts in Nineteenth-Century France*, edited by Peter Collier and Robert Lethbridge. New Haven: Yale University Press, 1994.
- Bowness, Alan. *The Condition of Success: How the Modern Artist Rises to Fame*. New York: Thames and Hudson, 1990.
- Brantlinger, Patrick. "Bohemia Versus Grub Street: Artists' and Writers' Communities in Nineteenth - Century Paris and London." *Mosaic* 16, no. 4 (1983): 25-42.
- Braudy, Leo. "Secular Anointings: Fame, Celebrity and Charisma in the First Century of Mass Culture." In *Constructing Charisma. Celebrity, Fame and Power in Nineteenth-Century Europe*, edited by E. Giloi E. Berenson. New York: Berghahn Books, 2013.
- Brihuega, Jaime. "Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias." En *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, editado por Valeriano Bozal. Madrid: La Balsa de la Medusa, 2004.
- Buchloh, Benjamin. "The Twilight of the Idol." In *Joseph Beuys. The Reader*, edited by Claudia Mesch and Viola Michely. London: I.B. Tauris, 2007 (1980).
- Buden, Boris. "Crítica sin crisis, crisis sin crítica." *Tranversal. European Institute for Progressive Cultural Policies*. Do you remember institutional critique? (2006).
- Burckhardt, Jakob. *La cultura del Renacimiento en Italia*. Madrid: Akal, 2004.
- Burenina-Petrova, Olga. "Anarchism and the Russian Artistic Avant-Garde." In *Russian Dada. 1914-1924*, edited by Margarita Tupitsyn. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía / The MIT Press, 2018.
- Bürger, Peter. *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península, 1997.

- Burke, Edmund. *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*. Madrid: Tecnos, 1987.
- Burke, Peter. "L'artista: momenti e aspetti ". In *Storia dell'arte italiana. L'artista e il pubblico*, edited by Giovanni Previtali, 83-113. Torino: Einaudi, 1979.
- . "Multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad Y Especialización." By Revista Luciérnaga-Comunicación. <https://www.youtube.com/watch?v=lOlFa9qels0>, no. 13 (2015).
- . *¿Qué Es Historia Cultural?* Barcelona: Paidós, 2017.
- Buschkühle, Carl-Peter. *Wärmezeit: Zur Kunst Als Kunstpädagogik Bei Joseph Beuys*. P. Lang, 1997.
- Calinescu, Matei. *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*. Madrid: Tecnos, 2002.
- Calvo Serraller, Francisco. *La invención del arte español*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- . *La novela del artista. El creador como héroe de la ficción contemporánea*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Caspistegui Gorasurreta, Francisco Javier, e Ignacio Olábarri Gortázar, eds. *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1996.
- Carvajal Edwards, María Fernanda. "Reseña de "El autor como productor" de Walter Benjamin." *Aisthesis* 38 (2005): 286-90.
- Cercós i Raichs, Raquel. "El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance." *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 217-37.
- Chadwick, Whitney. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Ediciones Destino, 1990.
- Charle, Christophe. *Los intelectuales en el siglo XIX*. Madrid: Siglo XXI, 2000.
- Chicago, Judy. "Made in California: Feminist Art Education." In *Entering the Picture: Judy Chicago, the Fresno Feminist Art Program and the Collective Wisdom of Women Artists*, edited by Jill Fields. New York: Routledge, 2011.
- Clair, Jean. *La responsabilidad del artista*. Madrid: La Balsa de la Medusa, 1998.
- Clark, T. J. *Imagen del pueblo: Gustave Courbet y la Revolución de 1848*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.
- Colleldemont Pujadas, Eulàlia. "Pedagogía estética y vanguardias artísticas." *Revista Española de Pedagogía* 56, no. 210 (1998): 299-309.

- Coller, Xavier. *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.
- Colón Llamas, Luis Carlos. *Las vanguardias artísticas y la enseñanza en la Rusia de los años 20*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Universidad de Valladolid, 2002.
- Comini, Alesandra. "Gender or Genius? The Women Artists of German Expressionism". In *Feminism and Art History: Questioning the Litany*, edited by Norma Broude and Mary D. Garrard. New York / London: Harper & Row, 1982.
- Conti, Alessandro. "L'evoluzione dell'artista." In *Storia dell'arte italiana. L'artista e il pubblico*, edited by Giovanni Previtali, 117-218. Torino: Einaudi, 1979.
- Corkhill, Alan. "Portraits of the Artist: Gerhart Hauptmann's "Kollege Crampton" and "Michael Kramer"." *The Modern Language Review* 102, no. 4 (2007): 1069-83.
- Crow, Thomas E. *El arte moderno en la cultura de lo cotidiano*. Madrid: Akal, 2002.
- . *Emulación: La formación de los artistas para la Francia revolucionaria*. Madrid: La Balsa de la Medusa, 2002.
- . *Pintura y sociedad en el París del siglo XVIII*. Madrid: Nerea, 1989.
- Daichendt, G. James. *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol, UK: Intellect, 2010.
- . "Redefining the Artist-Teacher." *Art Education* 62, no. 5 (2009): 33-38.
- Danilowitz, Brenda. "Teaching Design: A Short History of Josef Albers." In *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*, edited by Frederick A. Horowitz and Brenda Danilowitz. London / New York: Phaidon, 2006.
- Derrida, Jacques, y John D. Caputo. *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- . *Experience and Education*. New York: Macmillan / Collier Books, 1976.
- Díaz, Eva. *The Experimenters. Chance and Design at Black Mountain College*. Chicago / London: University of Chicago Press, 2015.
- . "Summer Session 1948." In *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, edited by Helen Molesworth and Ruth Erickson. New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015.
- Díaz, José Luis. "L'artiste romantique en perspective." *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986): 5-23.

- Dickerman, Leah. "Bauhaus Fundamentals." In *Bauhaus 1919-1933: Workshops for Modernity*, edited by Barry Bergdoll and Leah Dickerman. New York: Museum of Modern Art, 2009.
- Díez, José Luis. "El mundo literario en la pintura del siglo XIX del Museo del Prado." In *Catálogo de exposición*, edited by Museo del Prado. Madrid, 1994.
- Díez-Obregón Cruzado, Raúl. "Arte contemporáneo y educación artística. Los valores potencialmente educativos de la instalación ", Universidad Complutense, 2003.
- Doris, David T. "Zen Vaudeville. A Medi(T)Ation in the Margins of Fluxus." In *The Fluxus Reader*, edited by Ken Friedman. London: Academy Editions 1998.
- Dosse, François. *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Publicacions Universitat de València, 2006.
- Droste, Magdalena. *Bauhaus : 1919-1933*. Colonia: Bauhaus Archiv; Benedikt Taschen, 1991.
- . "The Successor's Disinheritance. The Conflict between Hannes Meyer and Walter Gropius." In *Bauhaus Conflicts, 1919-2009. Controversies and Counterparts.*, edited by Philipp Oswalt, Dessau Stiftung Bauhaus, Bau Martin Gropius and Art Museum of Modern. Ostfildern, Germany: Hatje Cantz, 2009.
- Duberman, Martin. *Black Mountain College. An Exploration in Community*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2009.
- Duncan, Carol. "Virility and Domination in Early Twentieth-Century Vanguard Painting." In *Feminism and Art History: Questioning the Litany*, edited by Norma Broude and Mary D. Garrard. New York / London: Harper & Row, 1982.
- Efland, Arthur D. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Eggelhöfer, Fabienne. "Processes Instead of Results." In *Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment, 1933–1957*, edited by Eugen Blume, Matilda Felix, Gabriele Knapstein and Catherine Nichols. Berlin: Spector Books, 2015.
- Eisner, Elliot W. "On the Art and Science of Qualitative Research in Psychology." In *Qualitative Research in Psychology*, edited by Paul M. Camic, Jean E. Rhodes and Lucy Yardley. Washington DC: American Psychological Association, 2009.
- . "On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research." *Educational Researcher* 10, no. 4 (1981): 5-9.
- Eliasson, Olafur. "About Acting Archives." (2015).

- . *Green Light. An Artistic Workshop*. Edited by Daniela Zyman and Eva Ebersberger. Berlin: Sternberg Press, 2017.
- . "Nothing Is Ever the Same." (January 2009).
- . "Now Is Always Different." (October 2014).
- . *Turning Thinking into Doing into Art, Four Lectures in Addis Ababa*. Edited by Geoffrey Garrison, Anna Engberg Pedersen and Kristina Köper. Berlin: Institut für Raumexperimente e.V., 2015.
- Eliasson, Olafur, Eric Ellingsen, and Christina Werner. "Love Letter from Us." In *Akademie X – Lessons in Art + Life*, edited by Rebecca Morrill. London / New York: Phaidon, 2015.
- . "Olafur Eliasson, Eric Ellingsen and Christina Werner in Conversation with Nico Dockx." In *Contradictions. Royal Academy of Fine Arts Antwerp 2013-1663. Propositions: Art and / as Education. 2363-2013*, edited by Els De bruyn, Nico Dockx and Johan Pas. Royal Academy of Fine Arts Antwerp: AsaMER, 2014.
- Ellert, JoAnn C. "The Bauhaus and Black Mountain College." *The Journal of General Education* 24, no. 3 (1972): 144-52.
- Erickson, Ruth. "A Progressive Education." In *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, edited by Helen Molesworth and Ruth Erickson. New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015.
- Esner, Rachel. "In the Artist's Studio with L'illustration." *RIHA. Journal of the International Association of Research Institutes in the History of Art* 69 (2013).
- . "Presence in Absence the Empty Studio as Self-Portrait." *Zeitschrift für Ästhetik Und Allgemeine Kunstwissenschaft* 56, no. 2 (2011): 241-62.
- Esner, Rachel, Ann-Sophie Lehmann and Sandra Kisters, eds. *Hiding Making. Showing Creation. The Studio from Turner to Tacita Dean*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2013.
- Ezell, Jason. "Martin Duberman's Queer Historiography and Pedagogy by Jason Ezell." *Black Mountain Studies Journal* 11 (2011).
- Faraldo, José María. "Los 68 de Europa. Una introducción." *Cuadernos de Historia Contemporánea* 31 (2009): 17-25.
- Fernández Castrillo, Carolina. "Mafarka le futuriste: el superhombre marinettiano." *Espéculo. Revista de Estudios Literarios* 45 (2010).
- Filliou, Robert. *Lehren Und Lernen Als Aufführungskuenste / Teaching and Learning as Performing Arts*. New York: Kasper König / Occasional Papers, 2014 [1970].

- Fisher, Jonathan. "The Life and Work of an Institution of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933- 1949." *The Journal of Black Mountain College Studies* 6 (2014).
- Fontán del Junco, Manuel. "Depero Futurista (1913-1950)." editado por Fundación Juan March. Madrid, 2014.
- Fontal del Junco, Manuel, Fundación Juan March y Josef and Anni Albers Foundation, eds. "Josef Albers. Medios Mínimos, Efecto Máximo." Madrid: [cat. expo., Fundación Juan March, Madrid], 2014.
- Forgács, Éva. *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*. Budapest / London / New York: Central European University Press, 1997.
- . "Between the Town and the Gown: On Hannes Meyer's Dismissal from the Bauhaus." *Journal of Design History*. Oxford University Press 23, no. 3 (2010): 265-74.
- Fox Weber, Nicholas, and Jessica Boissel, eds. *Josef Albers and Wassily Kandinsky: Friends in Exile. A Decade of Correspondence, 1929-1940*. Manchester / New York: Hudson Hills Press, 2010.
- Francastel, Pierre. *Pintura y sociedad*. Madrid: Cátedra, 1984.
- Franco, Bernard. "Introduction : le roman sur l'art, à la croisée de la fiction et du discours critique." *Revue de littérature comparée* 358, no. 2 (2016): 131-37.
- Fraser, Andrea. "From the Critique of the Institutions to an Institution of Critique." *Art Forum* (September 2005).
- Freeman-Moir, John. "William Morris and John Dewey: Imagining Utopian Education." *Education and Culture* 28, no. 1 (2012): 21-41.
- Furió, Vicenç. *Arte y reputación : estudios sobre el reconocimiento artístico* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions 2012.
- . *Sociología del arte*. Madrid: Cátedra, 2012.
- Fusi Aizpurúa, Juan Pablo. *Breve historia del mundo contemporáneo. Desde 1776 hasta hoy*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- . *La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX*. Barcelona: Taurus, 2016.
- Füssl, Karl-Heinz. "Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German- Speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933– 1949)." *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 42, no. 1-2 (2006/02/01 2006): 77-92.

- Gabrieloni, Ana Lía. "Interpretaciones teóricas y poéticas sobre la relación entre literatura y pintura: breve esbozo histórico del Renacimiento a la Modernidad." *Saltana. Revista de literatura y traducción*.
<http://www.saltana.org/1/docar/0011.html#.W3LO45MzZE5>.
- Gállego, Julián. *El pintor de artesano a artista*. Granada: Diputación Provincial, 1995.
- Gatti, Chiara, e Raffaella Resch (eds.). "L'elica e la luce. Le futuriste, 1912 – 1944. ." edited by MAN. Museo d'Arte Provincia di Nuoro. Nuoro, 2018.
- Gautier, Théophile. *Histoire du Romantisme*. Édition Digital. Paris: G. Charpentier et Cie, libraires-éditeurs, 1874.
- Gennari, Mario. *La educación estética. Arte y literatura*. Edited by Umberto Eco. Barcelona: Paidós, 1994.
- Gentile, Emilio. " Il futurismo e la politica. Dal nazionalismo modernista al fascismo. (1909-1920)." In *Futurismo, cultura e politica*, edited by Renzo de Felice. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 1988.
- Gildar, Adam. "Domes, Droppers, and the Ultimate Painting. An Interview with Clark Richert and Richard Kallweit." In *Hippie Modernism. The Struggle for Utopia*, edited by Andrew Blauvelt. Minneapolis: Walker Art Center, 2015.
- Gimpel, Jean. *El artista, la religión del arte y la economía capitalista*. Barcelona: Gedisa, 1991.
- Goffman, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- Gómez, Llanos. "Comunicación de masas y futurismo: la conformación del público y la escena mediática." *Espéculo. Revista de estudios literarios* 45 (2010).
- González García, Ángel, Francisco Calvo Serraller, y Simón Marchán Fiz, eds. *Escritos de arte de vanguardia. 1900/1945*. Madrid: Akal, 2009.
- Granés, Carlos. *El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales*. Madrid: Taurus, 2012.
- Gregory, Mary. "Mary "Molly" Gregory Remembers the Work Program." *Memoir delivered on the occasion of the opening of a Black Mountain College exhibition, curated by Mary Emma Harris, at Bard College in 1987*. (1987). En: <http://www.blackmountaincollegeproject.org/MEMOIRS/GREGOYRmaryMEMOIR.htm>
- Griener, Pascal, and Peter J. Schneemann. *Images de l'artiste - Künstlerbilder*. Peter Lang, 1998.

- Griffin, Tim. "In Conversation: Daniel Buren & Olafur Eliasson." *Art Forum* (May 2005): <https://www.mutualart.com/Article/IN-CONVERSATION--Daniel-Buren---Olafur-E/8C1640A73ABE0048>.
- Groys, Boris. "El universalismo débil." En *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.
- Guerrero de Blas, Andrés. *Nacionalismos y naciones en Europa*. Madrid: Alianza, 1994.
- Guillén, Esperanza. *Retratos del genio. El culto a la personalidad artística en el siglo XIX*. Madrid: Cátedra, 2007.
- Gutiérrez Galindo, Blanca. "Creatividad y democracia: Joseph Beuys y la crítica de la economía política." *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 35 (2013): 99-140.
- Hamrick, Loïs Cassandra. "Être artiste en 1838." *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986): 78-88.
- Harlan, Volker, ed. *What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys*. West Hoathly: Clairview Books, 2014.
- Harper, Paula. "The First Feminist Art Programme: A View from the 1980s (1985)." In *Education*, edited by Felicity Allen. Documents of Contemporary Art London / Cambridge (Massachusetts): Whitechapel Gallery / The MIT Press, 2011.
- Harris, Jonathan. *Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009*. Madrid: Akal, 2016.
- Harris, Mary Emma. *The Arts at Black Mountain College*. Chicago: MIT Press, 2002.
- . "Black Mountain: Was it a real college or did we just make it up ourselves?". *The Journal of Black Mountain College Studies* 7 (2015).
- Hauser, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte. Desde la prehistoria hasta el Barroco* Vol. I, Barcelona: De Bolsillo, 2004.
- . *Historia social de la literatura y el arte. Desde el Rococó hasta la época del cine*. Vol. II, Barcelona: De Bolsillo, 2004.
- Heinich, Nathalie. *La gloire de Van Gogh : essai d'anthropologie de l'admiration*. Critique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1991.
- . *Du peintre a l'artiste. Artisans et académiciens a l'age classique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.
- . *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*. Paris: Klincksieck, 1996.

- . *El paradigma del arte contemporáneo. Estructuras de una revolución artística*. Madrid: Casimiro, 2017.
- Helguera, Pablo. "The Administrative Artist: A Statement on Behavioral Museum and Artistic Practice." <http://pablohelguera.net/2003/05/the-administrative-artist-2003/> (2003).
- . "A Bad Education." *The Pedagogical Impulse* The Living Archive (2011).
- . *Education for Socially Engaged Art*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- . "Art Education from Noun to Adjective." *Dis Magazine*, 2012.
- Helguera, Pablo, and Sarah Demeuse, eds. *The School of Panamerican Unrest: An Anthology of Documents / La Escuela Panamericana Del Desasosiego: Antología De Documentos*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- Hernández, Clara. "Marinetti y el modelo de artista moderno." *Arte, Individuo y Sociedad* 28, no. 3 (2016): 601-21.
- Hernández Sandoica, Elena. "La historia cultural en España. Tendencias y contextos de la última década." *Cercles: revista d'història cultural* 4 (2001): 57-91.
- . *Tendencias Historiográficas Actuales. Escribir Historia Hoy*. Madrid: Akal, 2004.
- . "El sujeto mujer: construcción cultural y reto historiográfico." *Cuadernos de Historia Contemporánea* 37, no. Núm. Esp. (2016): 161-70.
- Herrero, Juan. "«À rebours» («A contrapelo») y la crisis de valores culturales y artísticos de fin de siglo y «À rebours» y el movimiento decadente." En el *Prólogo a la edición española de A contrapelo, de Joris-Karl Huysmans*. Madrid: Cátedra, 2012.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1998.
- Holmes, Brian. "Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones." *Tranversal. European Institute for Progressive Cultrual Policies*. Do you remeber institutional critique? (2007).
- Horowitz, Frederick A. "Albers the Teacher." In *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*, edited by Frederick A. Horowitz and Brenda Danilowitz. London / New York: Phaidon, 2006.
- . "What Josef Albers Taught at Black Mountain College, and What Black Mountain College Taught Albers." *The Journal of Black Mountain College Studies* 1 (2011).

- Hughes-Hallett, Lucy. *The Pike. Gabriele D'Annunzio. Poet, Seducer and Preacher of War*. London Fourth Estate, 2013.
- Huysmans, Joris-Karl. *A contrapelo*. Madrid: Cátedra, 2012.
- James-Chakraborty, Kathleen. "Beyond Cold War Interpretations. Shaping a New Bauhaus Heritage." *New German Critique* 116 (2012): 11-24.
- Jarque, Fietta, and Catalina Serra. "Joseph Beuys, ¿fraude o clave del arte actual?" *El País*, 11/4/1994.
- Jarque, Vicente. "Filosofía idealista y Romanticismo. G. W. F. Hegel." En *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, editado por Valeriano Bozal. Madrid: La balsa de la Medusa, 2004.
- Johnston, William M. *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual. 1848-1938*. Oviedo: KRK Ediciones, 2009.
- Kant, Immanuel. *Crítica del juicio. seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime*. Madrid: Nueva Biblioteca Filosófica. Edición digital de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/critica-del-juicio-seguida-de-las-observaciones-sobre-el-asentimiento-de-lo-bello-y-lo-sublime--0/html/ff09c5bc-82b1-11df-acc7-002185ce6064_19.htm#I_1_1876.
- Kaprow, Allan. *Entre el arte y la vida. Ensayos sobre el happening*. Edited by Jeff Kelley. Barcelona: Alpha Decay, 2016.
- Katz, Vincent, ed. *Black Mountain College : una aventura americana*. Madrid: MNCARS / Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2002.
- Kentgens-Craig, Margret. *The Bauhaus and America. First Contacts, 1919-1936*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1999.
- Kinna, Ruth. "William Morris: Art, Work and Leisure." *Journal of the History of Ideas* 61, no. 3 (2000): 493-512.
- Klüser, Bernd. "Introducción. Pensamientos acerca de la recepción de la obra de Joseph Beuys. Arte=Ser Humano." En *Ensayos Y Entrevistas. Joseph Beuys*, editado por Bernd Klüser. Madrid: Síntesis, 2006.
- Krieger, Peter. "La deconstrucción de Jacques Derrida." *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 84 (2004): 179-88.
- Kris, Ernst W., y Otto Kurz. *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra, 2007.

- Lamberti, Marjorie. "Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914." *History of Education Quarterly* 40, no. 1 (2000): 22-48.
- Lawton, Anna, ed. *Russian Futurism through Its Manifestoes, 1912-1928*. Ithaca / London: Cornell University Press, 1988.
- Lázár, Eszter. "Educational Turn." *Curatorial Dictionary* (2012). <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>.
- Lee, Rensselaer W. *Ut Pictura Poiesis. La teoría humanística de la pintura*. Madrid: Cátedra, 1982.
- Lee Podesva, Kristina. "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art." *Fillip* 6 (2007): <https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>.
- Leeds, Jo Alice. "Romanticism, the Avant-Garde, and the Early Modern Innovators in Arts Education." *Journal of Aesthetic Education* 19, no. 3 (1985): 75-88.
- Lehmann, Annette Jael. "Pedagogical Practices and Models of Creativity at Black Mountain College." In *Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment, 1933–1957*, edited by Eugen Blume, Matilda Felix, Gabriele Knapstein and Catherine Nichols. Berlin: Spector Books, 2015.
- Lehmann, Annette Jael, and Anna Werner. "Black Mountain and Beyond – Research Practices between Universities and Museums." *Stedelijk Studies*. Between the discursive and the Immersive. Curating research in the 21th Century Art Museum, no. 4 (2016).
- Lessing, Gotthold Ephraim. *Laocoon. An Essay Upon the Limits of Painting and Poetry*. Digital Edition of University of California Libraries. <https://Archive.Org/Details/Laocoonessayupon00lessrich>. Boston: Robert Brothers, 1887.
- Lethève, Jacques. *Daily Life of French Artists in the Nineteenth Century*. New York: Allen & Unwin, 1972.
- . *Impressionnistes et symbolistes devant la presse*. Paris: Armand Collin, 1959.
- Levitas, Ruth. "La educación del deseo: el redescubrimiento de William Morris." *Desacatos*, no. 23 (2007): 203-22.
- Lewis, Francis-Ames. *The Intellectual Life of the Early Renaissance Artist*. New Haven / London: Yale University Press, 2000.
- Lilti, Antoine. *Figures publiques. l'invention de la célébrité, 1750-1850*. Paris: Fayard, 2014.

- Lipovetsky, Gilles, y Jean Serroy. *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama, 2015.
- López Castejón, Enrique. *Simbolismo y bohemia: la Francia de Baudelaire*. Edición Ebook. Madrid: Akal, 2014.
- López Ruido, María. "Joseph Beuys: el arte como creencia y como salvación ". *Espacio Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte* 8 (1995): 369-91.
- López Vélchez, Inmaculada. "Cómo pintar el aire. Fundamentos científicos de la perspectiva atmosférica." *Arte, Individuo y Sociedad* 27, no. 2 (2015): 321-36.
- Macdonald, Stuart. *The History and Philosophy of Art Education*. London: University of London Press, 1970.
- Maciuka, John V. "The Politics of Art and Architecture at the Bauhaus, 1919-1933." In *Weimar Thought. A Contested Legacy*, edited by Peter E. Gordon and John P. McCormick. Princeton / Oxford: Princeton University Press, 2013.
- MacMillan, John. *From Housewife to Harlot, French Nineteenth-Century Women*. Brighton: Harvester Press, 1981.
- Mainardi, Patricia. *The End of the Salon. Art and the State in the Early Third Republic*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- Malone, Meredith. "Spotlight Essay: Olafur Eliasson." *Kemper Art Museum's Spotlight series archive* (2016).
- Maquet, Jacques. *The Aesthetic Experience. An Anthropologist Looks at the Visual Arts*. New Haven: Yale University Press, 1986.
- Maria, Luciano di. "Il ruolo di Marinetti nella costruzione del Futurismo." In *Futurismo, cultura e politica*, edited by Renzo de Felice. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 1988.
- Marín Viadel, Ricardo. "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea." *Arte, Individuo y Sociedad* 9 (1997): 55-77.
- Marinetti, Filippo Tommaso. *Mafarka*. Sevilla: Renacimiento, 2007.
- . *Teoria e invenzione futurista*. A cura di Luciano di Maria. Milano: Mondadori, 2010.
- Martín Criado, Enrique. "El concepto de campo como herramienta metodológica." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* 123 (2008): 11-33.
- Martín González, Juan José. *El artista en la sociedad española del siglo XVII*. Madrid: Cátedra, 1984.

- Martin-Fugier, Anne. *La vie d'artiste au XIXe siècle*. Paris: Hachette Littératures, 2007.
- Matilla, José Manuel. "El escultor: el modelo, la técnica y la idea." En *La formación del artista: de Leonardo a Picasso. Aproximación al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las Bellas Artes*, editado por Juan Carrete Parrondo. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1989.
- Mayayo, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.
- Mesch, Claudia, and Viola Michely. *Joseph Beuys. The Reader*. London: I.B. Tauris, 2007.
- Micheli, Mario de. *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza, 1993.
- Miller, Larry. "Interview with Georges Maciunas." In *The Fluxus Reader*, edited by Ken Friedman. London: Academy Editions, 1998.
- Moestrup, Jorn. *La Scapigliatura: un capitolo della storia del Risorgimento*. Copenhagen: Eian Munksgaard, 1966.
- Moineau, Jean-Claude. "L'artiste et ses « modèles »." [In Fr]. *Marges* 6, no. 2 (2007): 28-40.
- Molesworth, Helen. "Imaginary Landscape." In *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, edited by Helen Molesworth and Ruth Erickson. New Haven / London: Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015.
- Montandon, Alain. "Le roman romantique de la formation de l'artiste." *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle* 54, no. Être artiste (1986): 24-36.
- Moreno de las Heras, Margarita. "El pintor: el taller, la academia y el estudio." En *La formación del artista: de Leonardo a Picasso. Aproximación al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las Bellas Artes*, editado por Juan Carrete Parrondo. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1989.
- Moreu, Ángel C. "Presentación. La estética, entre la historia y la pedagogía." *Historia de la Educación. Universidad de Salamanca*. 32 (2013): 23-46.
- Moreu, Ángel C., Raquel Cercós, and Karina Rivas. "La estética, entre la historia y la educación. Referencias bibliográficas." *Historia de la Educación. Universidad de Salamanca*. 32 (2013): 399-417.
- Morgan, Robert C. "Interview with Allan Kaprow." *Journal of Contemporary Art* 4, no. 2 (1991).
- Moriarty, Michael. "Structures of Cultural Production in Nineteenth-Century France ". In *Artistic Relations: Literature and the Visual Arts in Nineteenth-Century France*,

- edited by Peter Collier; Robert Lethbridge. New Haven: Yale University Press, 1994.
- Morris, William. "Art and Socialism." *Charla pronunciada ante la Sociedad Secular de Leicester (Inglaterra) el 23 de enero de 1884. Disponible en <https://www.marxists.org/archive/morris/works/1884/as/as.htm>. Versión en español: <https://www.marxists.org/espanol/morris/1884/enero/23.htm>* (1884).
- . "Thoughts on Education under Capitalism." *Commonweal (Volume 4, No. 129) 30 June 1888. Reproduced in the informal education archives. [www.infed.org/archives/e-texts/william_morris_thoughts_on_education_under_capitalism.htm]*. (1888).
- . "Useful Work Versus Useless Toil." *Lecture delivered before the Hampstead Liberal Club at the Hollybush Assembly Rooms, Hampstead (1884). Available on <https://www.marxists.org/archive/morris/works/1884/useful.htm>* (1883).
- Mosse, George L. *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*. New York: Oxford University Press, 1999.
- . *La Nacionalización De Las Masas*. Barcelona: Marcial Pons, 2005.
- Mothes, Kate. "Sense of Community." *Black Mountain Research. Collaborative platform by Freie Universität Berlin & Hamburger Bahnhof – Museum Für Gegenwart / Berlin. <https://black-mountain-research.com/2014/09/30/sense-of-community/>* (2014).
- Muñoz Molina, Antonio. "Descrédito del "gurú"." *El País*, 30/3/1994. En: https://elpais.com/diario/1994/03/30/cultura/764978408_850215.html
- Murger, Henry. *Escenas de la vida bohemia*. Barcelona: Alba, 2007.
- Nagel, Joane. "Masculinity and Nationalism: Gender and Sexuality in the Making of Nations." *Ethnic and Racial Studies* 21, no. 2 (1998/01/01 1998): 242-69.
- Neumann, Eckhard, ed. *Bauhaus and Bauhaus People : Personal Opinions and Recollections of Former Bauhaus Members and Their Contemporaries*. New York / London: Van Nostrand-Reinhold, 1970.
- Noble, Richard, ed. *Utopias, Documents of Contemporary Art*. London / Cambridge (Massachusetts): Whitechapel Gallery / The MIT Press, 2009.
- Nochlin, Linda. "Why Have There Been No Great Women Artists?". In *Art and Sexual Politics*, edited by Thomas B. Hess and Elizabeth Baker. New York: ARTnews Associates, 1973.

- O'Neill, Paul, and Mick Wilson, eds. *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions, 2010.
- O'Neill Burnett, Ruth. "The Work Program." In *Student experience in experimental education in the early years (1933-43). Section 2: Teachers and Teaching: Outside the Classroom*, edited by Robert Sunley, 1997.
- Ortuzar González, Mónica. "Joseph Beuys y el Todo dialéctico." *Quintana* 13 (2014): 241-53.
- Oswalt, Philipp. "Introduction." In *Bauhaus Conflicts, 1919-2009. Controversies and Counterparts.*, edited by Philipp Oswalt, Dessau Stiftung Bauhaus, Bau Martin Gropius and Art Museum of Modern. Ostfildern, Germany: Hatje Cantz, 2009.
- Palomino, Antonio A. *El museo pictórico, y escala óptica : práctica de la pintura, en que se trata el modo de pintar á el olio, temple, y fresco, con la resolucion de todas las dudas ... y de la perspectiva comun ...* Vol. III. El Parnaso español pintoresco laureado. Con las vidas de los pintores y estatuarios eminentes españoles ... Madrid: En la Imprenta de Sancha. Edición digital: <http://bivaldi.gva.es/es/consulta/registro.cmd?id=3790>, 1797.
- Parker, Rozsika, and Griselda Pollock. *Old Mistresses. Women, Art and Ideology*. London: HarperCollins, 1981.
- Paz, Alfredo de. *La revolución romántica. Poéticas, estéticas, ideologías*. Madrid: Tecnos 2003.
- Peist, Núria. *El éxito en el arte moderno. Trayectiras artísticas y proceso de reconocimiento*. Madrid: Abada Editores, 2012.
- Peña, Victoriano. "Mujeres futuristas en la Primera Guerra Mundial: feminismo, creatividad y regeneración social." *Estudios Románicos* 24 (2015): 45-56.
- Peretti, Cristina de. "Entrevista a Derrida." *Política y Sociedad* 3 (1989).
- Pérez Chaves, Ruth. "La reelaboración artística del recuerdo en Joseph Beuys y sus raíces románticas." Universidad Autónoma de Madrid, 2015.
- Pérez Miles, Adetty. "Revolución/institución, arte público y responsabilidad: los encuentros dialógicos y transnacionales de La Escuela Panamericana del Desasosiego." In *The School of Panamerican Unrest: An Anthology of Documents / La Escuela Panamericana del Desasosiego: antología de documentos*, edited by Pablo Helguera and Sarah Demeuse. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- Perrow, Charles. "Drinking Deep at Black Mountain College." *Southern Cultures* 19, no. 4 (2013): 76-94.

- Pestalozzi, Johan Heinrich. *Canto del cisne*. México DF: Editorial Porrúa, 2014.
- Petts, Jeffrey. "Good Work and Aesthetic Education: William Morris, the Arts and Crafts Movement, and Beyond." *Journal of Aesthetic Education* 42, no. 1 (2008): 30-45.
- Pevsner, Nikolaus. *Las academias de arte: pasado y presente*. Madrid: Cátedra, 1982.
- Pizza, Antonio. "Baudelaire, la ciudad, el arte." En *Prólogo a el pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la región de Murcia., 2007.
- Poggioli, Renato. *Teoría del arte de vanguardia*. Madrid: Revista de Occidente, 1964.
- Pollock, Griselda. *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Buenos Aires: Fiordo Editorial, 2013.
- Praz, Mario. *Mnemosyne. El paralelismo entre la literatura y las artes visuales*. Madrid: Taurus, 1981.
- Quintana Cabanas, José María. *Pedagogía estética*. Madrid: Dykinson, 1993.
- Ray, Katerina Rüedi. "Bauhaus Hausfrau. Gender Formation in Design Education." *Journal of Architectural Education* 55, no. 2 (2001): 73-80.
- Read, Herbert. *Educación Por El Arte*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Reese, William J. "The Origins of Progressive Education." *History of Education Quarterly* 41, no. 1 (2001): 1-24.
- Rieger, Angelica. *Alter Ego : Der Maler Als Schatten Des Schriftstellers in Der Französischen Erzählliteratur Von Der Romantik Bis Zum Fin De Siècle*. Pictura Et Poesis. Köln ; Weimar ; Wien: Böhlau, 2000.
- Rogoff, Irit. "Turning." *e-flux journal*, no. #00 (November 2008).
- Romero, Julio. "«Nullum Magnum Ingenium Sine Mixtura Dementiae». El Mito Del Genio Y La Locura." *Arte, Individuo y Sociedad* 7 (1995): 123-40.
- Rosenthal, Dália. "Joseph Beuys: o elemento material como agente social." *ARS (São Paulo)* 9 (2011): 110-33.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o de la educación* Barcelona: Fontanella, 1973.
- Ruiz, Guillermo. "La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo." *Foro de Educación* 11, no. 15 (2013): 103-24.
- Ruiz Manjón, Octavio. "Nuevas orientaciones en historia cultural." In *La historia contemporánea en España*, editado por Antonio Morales y Mariano Esteban. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996.

- Sadler, Simon. "Drop City Revisited." *Journal of Architectural Education* 59, no. 3 (2006): 5-14.
- Salaris, Claudia. *Le futuriste. Donne e letteratura d'avanguardia in Italia (1909/1944)*. Milano: Edizioni delle donne, 1982.
- Saletnik, Jeffrey. "Josef Albers, Eva Hesse, and the Imperative of Teaching." *Tate Papers* 7 (2007).
- Saper, Craig. "Fluxacademy. From Intermedia to Interactive Education." *Visible Language* 26, no. 1/2 (1992): 79-96.
- Sarriugarte Gómez, Iñigo. "La conexión arte-antroposofía a través del binomio Beuys-Steiner." *Revista arbitrada de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia* 1, no. 17 (2008): 8-20.
- Scarsi, Giovanna. *Scapigliatura e Novecento: poesia, pittura, musica*. Roma: Studium Stamp. , 1979.
- Schapiro, Miriam. "The Education of Women as Artists: Project Womanhouse (1972)." In *Education*, edited by Felicity Allen. Documents of Contemporary Art. London / Cambridge (Massachusetts): Whitechapel Gallery / The MIT Press, 2011.
- Schiller, Friedrich. *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Barcelona: Acantilado, 2018.
- Schnapp, Jeffrey T. "Blueprint for a Blueprint." In *Blueprint for Counter Education Expanded Reprint*, edited by Eugenia Bell (editor for the revised edition), Maurice Stein and Larry Miller. New York: Inventory Press, 2016.
- Schnapp, Jeffrey T., and Paul Cronin (eds.). "Questioning Enlightenment Logic. An Interview with Maurice Stein, Larry Miller and Marshall Henrichs. ." In *Blueprint for Counter Education. Expanded Reprint*, edited by Eugenia Bell (editor for the revised edition), Maurice Stein and Larry Miller. New York: Iventory Press, 2016.
- Schorke, Carl E. *La viena de fin de siglo* Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- Sheikh, Simon. "Notas sobre la crítica institucional." *Tranversal. European Institute for Progressive Cutlural Policies*. Do you remember institutional critique? (2006).
- Shiner, Larry. *La invención del arte. Una historia cultural* Barcelona: Paidós, 2004.
- Silver, David. "Building Autonomy, Creating Community: The Farm and the Work Program at Black Mountain College." In *Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957*, edited by Helen Molesworth and Ruth Erickson. New Haven / London Yale University Press / Institute of Contemporary Art, Boston, 2015.

- Soëtard, Michel. "Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)." *Revista Trimestal de Educació Comparada* XXIV, no. 1-2 (1999): 299-313.
- Soussloff, Catherine M. *The Absolut Artist. History of a Concept*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- Stein, Maurice, and Larry Miller. *Blueprint for Counter Education*. New York: Inventory Press, 2016 (1970).
- Steinhäusl, Ulrike. "¿Todo hombre es un artista? Friedrich Von Schiller - Rudolf Steiner - Joseph Beuys." En *Friedrich Schiller: Estudios sobre la recepción literaria e interdisciplinar de su obra*, editado por Nuria Carmen Arocas Martínez, José Antonio Calañas Continente and Ana Rosa Calero Valera. Valencia: Universitat de València, 2008.
- Steyerl, Hito. "La institución de la crítica." *Tranversal. European Institute for Progressive Cultural Policies*. Do you remember institutional critique? (2006).
- Sturgis, Alexander. "Rebels and Martyrs: The Image of the Artist in the Nineteenth Century ", edited by National Gallery of Art. London. New Haven: Yale University Press, 2006.
- Szeemann, Harald. "Joseph Beuys." edited by Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1994.
- Temkin, Ann. "Joseph Beuys: An Introduction to His Life and Work." In *Thinking Is Form. The Drawings of Joseph Beuys*, edited by Ann Temkin and Bernice Rose. New York: Philadelphia Museum of Art / Museum of Modern Art, 1993.
- Thompson, Chris. "Silence and Savant-Garde: Beuys, Fluxus, Duchamp." *Performance Research: A Journal of the Performing Arts* 7, no. 3 (2002): 15-25.
- Thorne, Sam. *School. A Recent History of Self-Organized Art Education*. Berlin: Sternberg Press, 2017.
- Torrent, Rosalía. "Mujeres e imágenes de mujeres en la vanguardia histórica." *Asparkia*, no. 6 (1996): 147-62.
- Trasforini, Maria Antonietta. *Bajo el signo de las artistas. Mujeres, profesiones de arte y modernidad*. Valencia: Publicacions Universitat de València, 2009.
- . "Du génie au talent : quel genre pour l'artiste ?". *Cahiers du Genre* 43, no. 2 (2007): 113-31.
- Turner, Frank M. "The Cult of the Artist." In *European Intellectual History. From Rousseau to Nietzsche*, edited by Richard A. Lofthouse. New Haven / London: Yale University Press, 2014.

- Turner, Fred. "Un tecnócrata para la contracultura." In *Buckminster Fuller, 1895-1983*, edited by Norman Foster and Luis Fernández-Galiano, 102-15. Madrid: Arquitectura Viva, 2010.
- . "Machine Politics. The Rise of the Internet and a New Age of Authoritarianism." *Harper's Magazine* January 2019 Issue (2019): <https://harpers.org/archive/2019/01/machine-politics-facebook-political-polarization/>.
- Tzara, Tristan. *Siete manifiestos Dada*. Barcelona: Austral, 2015.
- Ulbricht, Justus H. "Un-German Activities. Attacks from the Right, 1919-1933. ." In *Bauhaus Conflicts, 1919-2009. Controversies and Counterparts.*, edited by Philipp Oswalt, Dessau Stiftung Bauhaus, Bau Martin Gropius and Art Museum of Modern. Ostfildern, Germany: Hatje Cantz, 2009.
- Ullán, Ana M., and Manuel H. Belver. "Arte y Ciencias Sociales (II)." *Arte, Individuo y Sociedad* 6 (1994).
- Vasari, Giorgio. *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*. Madrid: Cátedra, 2013.
- Vásquez Rocca, Adolfo. "Arte conceptual y posconceptual. La idea como arte: Duchamp, Beuys, Cage y Fluxus." *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 37, no. 1 (2013): 247-85.
- . "Joseph Beuys. Cada hombre, un artista." *Revista Almiar* 37 (2008).
- Veiel, Andres. "Beuys." 2017. Documental
- Verwoert, Jan. "The Boss: On the Unresolved Question of Authority in Joseph Beuys' Oeuvre and Public Image." *e-flux journal*, no. 1 (December 2008): <https://www.e-flux.com/journal/01/68485/the-boss-on-the-unresolved-question-of-authority-in-joseph-beuys-oeuvre-and-public-image/>.
- Vicente Herrero, Jesús María. "Ciudades malditas: bohemia y literatura a finales del siglo XIX." *Espéculo. Revista de estudios literarios*, no. 25 (2003).
- Vischer, Theodora. "Beuys and Romanticism ". In *Joseph Beuys. The Reader*, edited by Claudia Mesch and Viola Michely. London I.B. Tauris, 2007 (1986).
- Warnke, Martin. *L'artiste et la cour. Aux origines de l'artiste moderne*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1989.
- White, Harrison, and Cynthia White. *Canvases and Careers. Institutional Change in the French Painting World*. Chicago / London: University of Chicago Press, 1993.
- Wick, Rainer. *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza, 2016.

- Wilkins, Micah Wilford. "Social Justice at BMC before the Civil Rights Age: Desegregation, Racial Inclusion, and Racial Equality at Bmc ". *The Journal of Black Mountain College Studies* 6 (2014).
- Wisner, Maja. "One of Many: The Multiples of Joseph Beuys." In *Art Expanded, 1958-1978. Living Collections Catalogue*, edited by Eric Crosby and Liz Glass. Minneapolis: Walker Art Center, 2015.
- Wittkower, Rudolf, and Margot Wittkower. *Nacidos bajo el signo de Saturno*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Wolff, Janet. *La producción social del arte*. Madrid: Akal/Istmo, 1998.
- Yin, Robert K. *Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications, 1994.
- Yuval-Davis, Nira. "Gender and Nation." *Ethnic and Racial Studies* 16, no. 4 (1993/10/01 1993): 621-32.
- Zilsel, Edgard. *El genio: génesis de un concepto*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2008.
- Zolberg, Vera. *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- . "A Cultural Sociology of the Arts." *Current Sociology* 63, no. 6 (2014): 896 - 915.
- Zucker, Wolfgang M. "The Artist as a Rebel." *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 27, no. 4 (1969): 389-97.



8. LISTA DE IMÁGENES Y MAPAS CONCEPTUALES



8. Lista de imágenes y mapas conceptuales



Imagen 1: Rembrandt. <i>Autorretratos</i> , 1628-1669	106
Imagen 2: Gaspar Camps, Ilustraciones para la edición española de <i>Escenas de la vida bohemia</i> , 1907	125
Imagen 3: Gustave Courbet, <i>Retrato de Charles Baudelaire</i> , c. 1848	132
Imagen 4: Gustave Courbet, <i>Autorretratos</i> , 1842-1849	137
Imagen 5: Estudios de Eugène Delacroix y de William Bouguereau. (Grabados de <i>L'Illustration</i>), 1852-1886	138-139
Imagen 6: Pietro Antonio Martini. <i>Vista del Salón de 1785</i>	152
Imagen 7: Honoré Daumier, <i>Marche triomphale...!</i> y <i>Marche funèbre...!</i> , 1856	157
Imagen 8: Anna Bilinska, <i>Autorretrato con delantal y pinceles</i> , 1887, y Anna Klumpke, <i>Retrato de Rosa Bonheur</i> , 1898	164-165
Imagen 9: Portada de la revista <i>Poesia</i> , 1906	193
Imagen 10: Umberto Boccioni, <i>Vignetta di una serata futurista</i> , 1911	198
Imagen 11: Giovanni Manca, <i>Futuristas en acción (caricatura)</i> , 1909	202
Imagen 12: Guerrilla Girls. <i>The advantages of being a woman artist</i> , 1988	206
Imagen 13: <i>Der Neuhof bei Birr mit Schloss Habsburg</i> , 1780	232
Imagen 14: Enea Vico, <i>La Academia de Baccio Bandinelli</i> , c. 1544	245
Imagen 15: Odoardo Fialetti, <i>Lección de dibujo en el estudio del artista</i> , 1608	247
Imagen 16: J. Bluck, <i>A male nude seated before a life class at the Royal Academy in London</i> , 1808	252
Imagen 17: Fiestas de la Bauhaus (fotografías), 1926-1929	293
Imagen 18: Black Mountain College. Comedor de Blue Ridge Campus (c. 1940) y clase de fotografía de Josef Albers (1944)	305

Imagen 19: Black Mountain College: Fotografía de Buckminster Fuller y los estudiantes del curso de verano de 1949	309
Imagen 20: Trabajos de los estudiantes de Josef Albers (fotografías). 1926-1955	319-322
Imagen 21: Otto Umbehr, Fotografía de una clase de Josef Albers en la Bauhaus (curso preliminar), 1928-29	330
Imagen 22: Drop City. Joan Grossman y Tom McCourt, Fotogramas	335-336
Imagen 23: Poster 2. Blueprint for Counter Education, 1970	340
Imagen 24: Sheila de Bretteville, Cubierta del catálogo de la exposición <i>Womanhouse</i> , 1972	347
Imagen 25: Joseph Beuys's lecture at School of the Art Institute of Chicago, 1974	364
Imagen 26: Joseph Beuys. Information Action, 1972	366
Imagen 27: Joseph Beuys. <i>La rivoluzione siamo noi</i> , 1972	370
Imagen 28: Free International University. Discussione con Beuys. Fondazione per la rinascita dell'agricoltura, 1978	373
Imagen 29: Free International University, documenta 7, 1982	375
Imagen 30: The School of Panamerican Unrest. Fotograma	392
Imagen 31: Pablo Helguera. <i>Sketch for pilot school</i> , 2003	393
Imagen 32: <i>See Walk (Variation II)</i> Institut für Raumexperimente	402
 Mapa conceptual 1: Panorámica general I	 29
Mapa conceptual 2: Panorámica general II	31
Mapa conceptual 3: Josef Albers	331
Mapa conceptual 4: Joseph Beuys	379
Mapa conceptual 5: Pablo Helguera y Olafur Eliasson	409

